

**ПРИНЯТ**  
педагогическим советом  
МДОУ детский сад № 6 «Родничок» п.  
Советский РМЭ  
Протокол № 1 от «29» августа 2022г

**УТВЕРЖДЕН**  
Заведующим МДОУ детский сад № 6  
«Родничок» п. Советский РМЭ  
Приказ № \_\_\_\_ от «29» августа 2022г  
\_\_\_\_\_ Желонкина Е.О.

**Адаптированная  
основная образовательная программа  
дошкольного образования детей  
дошкольного возраста  
с расстройствами аутистического спектра (РАС)  
Муниципального дошкольного образовательного  
учреждения детский сад № 6 «Родничок»  
п. Советский Республики Марий Эл**

**ПРИНЯТА**  
Педагогическим советом  
МДОУ детский сад № 6  
«Родничок»  
протокол от 29.08.2022 № 1

**УТВЕРЖДЕНА**  
Заведующий МДОУ  
детский сад № 6 «Родничок»  
Желонкина Е.О.  
Приказ № 111 от 29.08.2022



**Адаптированная  
основная образовательная программа  
дошкольного образования детей  
дошкольного возраста  
с расстройствами аутистического спектра (РАС)  
Муниципального дошкольного образовательного  
учреждения детский сад № 6 «Родничок»  
п. Советский Республики Марий Эл**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
|                 | <b>ВВЕДЕНИЕ</b>   | <b>4</b>  |
| <b>I</b>        | <b>Целевой раздел</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1.1.</b>     | <b>Пояснительная записка</b>  | <b>4</b>  |
| <b>1.1.1.</b>   | Цели и задачи программы   | <b>4</b>  |
| <b>1.1.2.</b>   | Принципы и подходы к формированию программы   | <b>6</b>  |
| <b>1.1.2.1.</b> | Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте   | <b>6</b>  |
| <b>1.1.2.2.</b> | Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра  | <b>10</b> |
| <b>1.2.</b>     | <b>Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы</b>  | <b>17</b> |
| <b>1.2.1.</b>   | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра  | <b>17</b> |
| <b>1.2.1.1.</b> | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 | <b>18</b> |
| <b>1.2.1.2.</b> | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 | <b>19</b> |
| <b>1.2.1.3.</b> | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5  | <b>20</b> |
| <b>1.3.</b>     | <b>Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы</b>  | <b>21</b> |
| <b>II</b>       | <b>Содержательный раздел</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.1.</b>     | <b>Общие положения</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.2.</b>     | <b>Описание образовательной деятельности</b>  | <b>24</b> |
| <b>2.2.1.</b>   | <b>Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра</b>   | <b>24</b> |
| <b>2.2.1.1.</b> | Формирование и развитие коммуникации  | <b>24</b> |
| <b>2.2.1.2.</b> | Коррекция нарушений речевого развития   | <b>26</b> |
| <b>2.2.1.3.</b> | Развитие навыков альтернативной коммуникации  | <b>27</b> |
| <b>2.2.1.4.</b> | Коррекция проблем поведения   | <b>28</b> |
| <b>2.2.1.5.</b> | Коррекция и развитие эмоциональной сферы  | <b>31</b> |
| <b>2.2.1.6.</b> | Формирование навыков самостоятельности  | <b>32</b> |

|          |   |    |
|----------|---|----|
| 2.2.1.7. | Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам   | 34 |
| 2.2.1.8. | Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности  | 36 |
| 2.2.2.   | <b>Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра</b>                              | 37 |
| 2.2.2.1. | Социально-коммуникативное развитие  | 37 |
| 2.2.2.2. | Речевое развитие  | 40 |
| 2.2.2.3. | Познавательное развитие   | 41 |
| 2.2.2.4. | Художественно-эстетическое развитие   | 43 |
| 2.2.2.5. | Физическое развитие   | 44 |
| 2.2.3.   | <b>Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра</b>                      | 45 |
| 2.2.3.1. | Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования    | 45 |
| 2.2.3.2. | Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению                            | 46 |
| 2.2.3.3. | Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к школьному обучению   | 48 |
| 2.2.3.4. | Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе                      | 50 |
| 2.2.3.5. | Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом                  | 50 |
| 2.3.     | <b>Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра</b>   | 60 |
| 2.4.     | <b>Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра</b> | 61 |
| III      | <b>Организационный раздел</b>   | 62 |
| 3.1.     | <b>Обеспечение психолого-педагогических условий реализации программы</b>  | 62 |
| 3.2.     | <b>Организация развивающей психолого-педагогической среды</b>   | 63 |
| 3.3.     | <b>Кадровые условия реализации программы</b>  | 64 |
| 3.3.1.   | Этап помощи в раннем возрасте   | 65 |
| 3.3.2.   | Начальный этап  | 65 |
| 3.3.3.   | Основной этап   | 65 |
| 3.3.4.   | Пропедевтический этап   | 65 |
| 3.4.     | Материально-технические условия реализации программы  | 67 |
| 3.5.     | Финансовые условия реализации программы   | 70 |

|               |   |            |
|---------------|---|------------|
| <b>3.6.</b>   | Планирование образовательной деятельности | <b>71</b>  |
| <b>3.7.</b>   | Режим дня и распорядок                    | <b>101</b> |
| <b>3.7.1.</b> | Особенности организации режимных моментов | <b>101</b> |
| <b>3.7.2.</b> | Примерный распорядок дня детей с РАС      | <b>102</b> |
| <b>3.8.</b>   | Перечень нормативных документов           | <b>103</b> |
| <b>3.9.</b>   | Рекомендуемая литература                  | <b>104</b> |
|               | <b>Приложение 1 Список сокращений</b>     | <b>105</b> |
|               | <b>Приложение 2. Словарь терминов</b>     | <b>106</b> |

## **1. Целевой раздел**

### **1.1. Пояснительная записка**

Адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра (далее – АООП) предназначена для специалистов муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 6 «Родничок» п. Советский РМЭ (далее - Учреждение) и педагогов группы компенсирующей направленности для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Адаптированная программа определяет содержание и организацию образовательной деятельности с детьми с РАС, в возрасте от 5-ти до 7-ми лет с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей и направлена на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию детей старшего дошкольного возраста. Адаптированная программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Приказ № 1155 Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года) на основе Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию) (протокол от 18 марта 2022 г. № 1/22).

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

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

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

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

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

- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;

- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

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

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

- формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;

- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

- разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребёнка с РАС;

- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения

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

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

### ***1.1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте***

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

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

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

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

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

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала

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

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

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

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

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

коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

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

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

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

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

10. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой,

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

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

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

#### **Условия реализации АООП:**

- коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития;
- организация образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей ребенка с РАС, выявленных в процессе специального психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка, его компетенций;
- создание особой образовательной среды и психологического микроклимата в группе с учетом особенностей здоровья ребенка и функционального состояния его нервной системы;
- преемственность в работе педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателей, музыкального руководителя, и других специалистов Учреждения;
- «пошаговое» предъявление материала, дозирование помощи взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих достижению минимально возможного уровня, позволяющего действовать ребенку самостоятельно;

- установление продуктивного взаимодействия семьи и Учреждения, активизация ресурсов семьи; комплексное сопровождение семьи ребенка с РАС командой специалистов.

### ***1.1.2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра***

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра) создаются специальные условия получения образования.

#### **Особые образовательные потребности обучающихся с РАС (по С.А.Морозову):**

коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;

преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;

смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

***Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего*** лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции<sup>1</sup> (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смыслоразличительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

В части случаев хорошие результаты даёт ведение дневника (естественно, с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой, фактически, то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию по-

---

<sup>1</sup> Под феноменом слабости центральной когеренции понимают сконцентрированность на деталях сенсорного воздействия при затруднённости восприятия целостного образа.

нимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с simultанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма simultанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменять, нарушать сложившийся simultанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введение аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;

введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

любые иные способы генерализации навыка.

**Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм** в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. К.Кoenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме **способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей**, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

**Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом** разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения<sup>2</sup> – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

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

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства<sup>3</sup> (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в

---

<sup>2</sup> Подробно о методах коррекции поведения у детей с аутизмом можно прочитать во многих источниках, например, С.С. Морозова, 2007; 2013; О. Мелешкевич, Ю. Эрц, 2014; Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер, 2014; С. Дж. Роджерс и др., 2016; F.R. Volkmar, R.Paul, A.Klin, D.Cohen, 2005 и мн. др.

<sup>3</sup> Вопрос о природе коморбидности (наличии патогенетической связи с аутизмом или просто совпадения по времени) очень сложен и решается разными авторами неодинаково.

себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

Особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС.

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера<sup>4</sup> и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

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

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

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;

квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

---

<sup>4</sup> См. классификацию стереотипий при РАС – С.А. Морозов, 2014; 2015.

## **Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра**

Аутизм – своеобразное нарушение психологического развития. Основные его признаки: нарушение контакта с окружающим миром, общения с людьми. Особенности аутичных детей описаны в работах К.С.Лебединской, О.С.Никольской и др.

Обязательной составляющей детского аутизма служит так называемая «триада аутизма»:

- 1) качественные нарушения социального взаимодействия;
- 2) нарушение коммуникации;
- 3) повторяющиеся и стереотипные элементы поведения.

Основные трудности в обучении связаны с неконтактностью ребенка с РАС с другими людьми. Он плохо контролирует свое поведение. У него наблюдаются затруднения в ведении диалога, в выражении просьбы, быстрое пресыщение общением. Ребенку с РАС трудно понять эмоции другого человека. Адаптацию детей с аутизмом затрудняет стремление к постоянству, сопротивление изменениям, наличие неопределенных страхов.

Степень умственного развития при аутизме различна: в одних случаях интеллект может быть нормальным, в других – ребенок может быть умственно отсталым. Развитие речи детей с РАС тоже имеет свои особенности: одни дети по срокам опережают речевое развитие своих здоровых сверстников, у других наблюдаются задержка речи, эхоталии, произнесение цитат из рекламы, книги. Речь аутичного ребенка не направлена на общение со взрослыми, он получает удовольствие от манипулирования своими словами, звуками. В некоторых случаях речь полностью отсутствует.

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.

Второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития.

Третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития.

## **1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы**

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

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

Настоящие требования являются ориентирами для:

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

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

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

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

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

- аттестацию педагогических кадров;

- оценку качества образования;

- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);

- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;

- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

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

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств по DSM-5.

### **1.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

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

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

- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

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

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

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

### **1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы**

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

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

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

динамики.

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

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:

с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,

разнообразием вариантов образовательной среды,

разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;

внешняя оценка дошкольной образовательной организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

повышения качества реализации программы дошкольного образования;

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

обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;

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

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

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

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

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

## **II. Содержательный раздел программы**

### **2.1. Общие положения**

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

1. коррекционная работа по смягчению/ преодолению ключевых симптомов аутизма

(качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся интересы, поведение и виды деятельности);

2. освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативное развитие, речевое, познавательное, художественноэстетическое и физическое развитие).

Учитывая специфику основных симптомов аутизма, работа по АООП должна начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей.

Условно АООП можно разделить на три этапа:

1. начальный этап.

2. основной этап

3. пропедевтический этап.

Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной работы.

Основной этап – освоение программ образовательных областей. На основном этапе коррекционная работа проводится как в форме специальных занятий, так и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап делает акцент на формирование жизненной компетенции и на подготовку детей с РАС к освоению программы начального общего образования.

Переход от одного этапа к другому – возраст начала перехода, его продолжительность, содержательная сторона – определяются уровнем тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств.

## **2.2. Описание образовательной деятельности**

### **2.2.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

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

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

*Произвольное подражание* большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он ва-

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

*Коммуникация в сложной ситуации* подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

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

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

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

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

*Использование альтернативной коммуникации* рассматривается отдельно (см. 2.2.1.3).

### **2.2.1.2. 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 у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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

#### **обучение пониманию речи:**

обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

#### **обучение экспрессивной речи:**

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

называние предметов;

обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);

обучение выражать согласие и несогласие;

обучение словам, выражающим просьбу;

#### **дальнейшее развитие речи:**

обучение называть действия, назначение предметов;

умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;

умение отвечать на вопросы о себе;

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

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

увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

конвенциональные формы общения\*<sup>5</sup>;

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

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

*3. Развитие речевого творчества:*

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

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

### ***2.2.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации***

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

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

---

<sup>5</sup> \* - см. 2.2.2.1 «формирование и развитие коммуникации».

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка<sup>6</sup>, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

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

#### **2.2.1.4. Коррекция проблем поведения**

*Проблемное поведение* (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки<sup>7</sup>) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

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

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

---

<sup>6</sup> Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.

<sup>7</sup> К проблемному поведению относят и стереотипии; они рассматриваются ниже.

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

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

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

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

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

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

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

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

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

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

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

- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);

- трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировка высохшего белья и т.п.);

- прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п. при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;

- наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

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

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

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

#### ***2.2.1.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы***

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить **основные задачи эмоционального развития** специально.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком* – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.1.1 – формирования потребности к коммуникации);

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

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

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

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

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

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

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

- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);
- в некоторых случаях - занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

#### **2.2.1.6. Формирование навыков самостоятельности**

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

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

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

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

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

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

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

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

Логика коррекционной работы такова:

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

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения (компенсацией);

- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу simultанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);

- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

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

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

#### **2.2.1.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам**

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

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

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

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

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;

- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;

- возможности организации среды обучения;

- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

2. *Мотивация* естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем

уровню развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

3. *Определение конкретной задачи коррекционной работы:* например, трудности формирования навыка самостоятельно принимать пищу могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребёнок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен в еде и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

4. *Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств.* Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

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

недостаточность произвольного подражания;

нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

неправильная организация обучения, а именно:

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

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

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

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

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

*Алгоритм работы:*

выбирается навык;

определяется конкретная задача коррекции;

выясняется причина затруднений;

подбирается адекватный вариант мотивации;

выбирается определённый способ коррекционной работы;  
создаются необходимые условия проведения обучения;  
разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;  
программа реализуется;

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

если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

#### ***2.2.1.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности***

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

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

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

соотнесение одинаковых предметов;

соотнесение предметов и их изображений;

навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;

задания на ранжирование (сериацию);

соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

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

## **2.2.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

### **2.2.2.1. Социально-коммуникативное развитие**

Согласно ФГОС дошкольного образования (п. 2.6), социально коммуникативное развитие направлено на:

*усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;*

*развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;*

*развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;*

*формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.*

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

#### **Основными задачами коррекционной работы являются:**

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых;
- способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («**мой** нос», «**моя** рука»);
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. *Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желании (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, быто-

вые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;

- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

- реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

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

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

- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

### 3. *Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:*

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

- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

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

- возможность совместных учебных занятий;

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

### 5. *Становление самостоятельности:*

- продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

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

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

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

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

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

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

7. *Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;*

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

- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

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

8. *Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:*

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;

- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

9. *Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:*

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

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

10. *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:*

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

- возможность реципрочно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);

- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

#### ***2.2.2.2. Речевое развитие***

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

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

- из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

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

- совершенствование конвенциональных форм общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

***3. Развитие речевого творчества:***

- единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения.

***4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:***

- это возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию и внимательном контроле за пониманием их содержания);

***5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:***

- начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

### **2.2.2.3. Познавательное развитие**

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

*развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;*

*формирование познавательных действий, становление сознания;*

*развитие воображения и творческой активности;*

*формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.),*

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

На основании чего можно выделить **следующие задачи познавательного развития**, разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

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

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

- соотнесение количества (больше – меньше – равно);

- соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);

- различные варианты ранжирования (сериации);

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

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

- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

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

- формирования представлений о причинно-следственных связях;

3. *Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:*

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

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

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

4. *Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:*

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

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

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

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

5. *Становление сознания:*

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

- при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

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

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

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

#### ***2.2.2.4. Художественно-эстетическое развитие***

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию, согласно п. 2.6. Стандарта, следующие:

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

*становление эстетического отношения к окружающему миру;*

*формирование элементарных представлений о видах искусства;*

*восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;*

*стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;*

*реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).*

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию детей с РАС неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом

часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла и др. в силу непонимания психической жизни других.

Что касается *самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)*, то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

#### **2.2.2.5. Физическое развитие**

ФГОС дошкольного образования (п. 2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки:

*двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;*

*способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),*

*формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;*

*становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).*

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и по словесной инструкции.

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связан-

ными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

Таким образом, на основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

### **2.2.3. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра**

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

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

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.

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

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

Очевидно, что дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

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. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и/или письменной).

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

Таким образом, в ходе пропедевтического этапа в социально-коммуникативном развитии:

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
- учить понимать фронтальные инструкции;
- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

### **2.2.3.2. Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению**

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребёнка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его 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 связано со многими причинами, в том числе, с особенностями их генеза.

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

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны по феноменологии и патогенезу, и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические<sup>8</sup>, 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 использования психофармакологии. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, однако, могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психокоррекционное воздействие. 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. Присутствие в поведении ребёнка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить до-

---

<sup>8</sup> В отношении типологии стереотипий см. С.А. Морозов, 2014; 2015.

школьное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно 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 у детей с РАС.

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

### **2.2.3.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к школьному обучению**

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

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

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

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

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

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

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

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

индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);

обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

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

обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;

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

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

с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний (см. 6.6), потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточность навыков организации собственного внимания и поведения ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

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

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

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

#### **2.2.3.5. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом**

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко оши-

бочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

### ***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.

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

Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребёнку 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.

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

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 ребёнку 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. Суцевской), 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 большинства детей РАС 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: в этом случае 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; 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 и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

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, 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 ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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 многих 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; 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.

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму на пропедевтическом этапе.

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 обучению 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 встречается у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается 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 правильно-

го положения руки «любой ценой» не следует, так как 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 и осваивая понятия *строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой*. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

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

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

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова 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 РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

Нельзя не остановиться еще на одном моменте, на который часто не обращают достаточного внимания: впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

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

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 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.

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и 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 понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, но в чрезмерной симультанности восприятия;

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

В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС 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 предметов до пяти без пересчёта.

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему 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. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

Среди детей с РАС 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 при обучении детей с РАС 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 моментов в связи с фиксацией на 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 индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

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

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

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

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

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

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

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

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является

объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

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

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

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

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

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;

организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

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

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

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

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

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

### **III. Организационный раздел**

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

Поскольку настоящая программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО МДОУ детский сад № 6 «Родничок» п. советский РМЭ.

#### **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 учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного, художественно-эстетического и речевого развития детей с аутизмом.

| <b>Направления развития</b>                            | <b>Помещения Учреждения</b>  |
|--|--|
| Физкультурно-оздоровительный и спортивно-массовый блок | - Музыкально - физкультурный зал<br>- Спортивный центр в каждой возрастной группе<br>- Спортивная площадка<br>- Медицинский блок |
| Коррекционно - развивающий блок                        | - Логопедические кабинеты<br>- Кабинет психолога<br>- Кабинет дефектолога  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| Образовательный блок | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Музыкально - физкультурный зал</li> <li>- Кабинет дополнительного образования</li> <li>- Игровые центры в группах</li> <li>- Библиотеки детской литературы в группах и в методическом кабинете.</li> </ul> |
|----------------------|---|

Образовательный блок группы компенсирующей направленности, которую посещают дети с РАС представляет собой адаптивно-развивающую образовательную среду, удовлетворяющую потребностям детей с аутизмом.

Группа насыщена высококачественным оборудованием и материалами: игровая мебель, песочный стол, развивающие центры, развивающие наборы для стимуляции сенсорной системы, развития коммуникативных навыков, центры и занимательные наборы для релаксации, обучающие наборы, мягкий строительный материал и пр. В достаточном количестве имеются средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста. Предметно-пространственная среда групп организуется по принципу небольших полужамкнутых микропространств, для того чтобы избежать скученности детей и способствовать играм подгруппами. Все материалы и игрушки располагаются так, чтобы не мешать свободному перемещению детей. В группах также предусмотрены «уголки уединения», где ребенок может отойти от общения.

### 3.3. Кадровые условия реализации Программы

Программа предоставляет Организации право самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с Организацией.

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

### **3.3.1. Этап помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте**

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в организациях ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышение квалификации по тематике реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объеме не менее 72 часов.

#### **3.3.2. Начальный этап**

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по тематике реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объеме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

#### **3.3.3. Основной этап**

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все специалисты организации должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по тематике комплексного сопровождения лиц с РАС, реализации АООП дошкольного образования детей с РАС, в объеме не менее 72 часов.

Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые 5-6 детей с аутизмом должна быть ставка педагога-дефектолога и педагога-психолога (требования к квалификации - см. 3.3.2. «Начальный этап»).

#### **3.3.4. Пропедевтический этап**

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется педагогами-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АООП дошкольного образования детей с РАС, подготовки ребенка с РАС к школьному обучению, формирование жизненных компетенций) в объеме 36 часов.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АООП дошкольного образования детей с РАС, подготовка ребенка с РАС к

школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений) в объёме 36 часов.

### Качественная характеристика педагогического коллектива

|  |          |                       |                                |
|--|----------|-----------------------|--------------------------------|
| По образованию                                     |          |                       |                                |
| Высшее   |          | Среднее - специальное |                                |
| 9  |          | 3                     |                                |
| По стажу работы                                    |          |                       |                                |
| 0-5 лет  | 6-10 лет | 11-20 лет             | 21 и более                     |
| 0  | 2        | 2                     | 8                              |
| По наличию квалификационной категории              |          |                       |                                |
| Высшая   | Первая   | СЗД                   | Нет квалификационной категории |
| 2  | 7        | 3                     | 0                              |
| Прошли курсы повышения квалификации 92 % педагогов |          |                       |                                |

О высоком общем квалификационном уровне педагогического коллектива говорит то, что в дошкольной организации работают 75 % педагогов с высшим образованием; 17% педагогов с высшей квалификационной категорией, 58 % имеет первую квалификационную категорию.

МДОУ детский сад № 6 «Родничок», реализующий АООП для детей с РАС, укомплектован педагогическими работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности. Уровень квалификации педагогических работников, реализующей АООП, соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности. МДОУ обеспечивает педагогическим работникам возможность повышения профессиональной квалификации, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучающихся с РАС.

В 2022-2023 году курсы повышения квалификации по проблеме «Применение технологий образования детей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями», в объеме 72 часов планируется пройти всем специалистам, работающим на группе.

Коррекционную работу в группе компенсирующей направленности для детей с РАС осуществляют педагог-психолог, 2 воспитателя, учитель-логопед, учитель-дефектолог и другие специалисты Учреждения. Ведущая роль в коррекционно-развивающем процессе принадлежит педагогу-психологу. Все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми компетентны в вопросах РАС и их коррекции в

соответствии со своими должностными обязанностями и стаж практической работы с детьми с ОВЗ несколько лет.

*Воспитатели* имеют высшее профессиональное образование по направлению «Дошкольная педагогика и психология»; 1 воспитатель прошла повышение квалификации по дополнительной профессиональной программе «Современное дошкольное образование»

*Педагог-психолог, учитель-дефектолог* имеет высшее профессиональное образование, прошла Профессиональную переподготовку в ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет при институте педагоги и психологии по программе психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ОВЗ (дефектология и логопедия),

*Учитель-логопед* имеет высшее профессиональное образование по специальности: «Логопедия»; прошла повышение квалификации по дополнительной профессиональной программе «Организация эффективной коррекционной работы с неговорящими детьми»

Содержание АООП разрабатывается и реализуется МДОУ на основе Примерной адаптированной основной Образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, рекомендациями ПМПК и ИПРА ребенка-инвалида с обязательным участием педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

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

В соответствии с заключением ЦПМПК от 28.09.2022, заключение № 463-21Д ребенку с РАС **специальные технические средства обучения** необходимы в соответствии с программой обучения.

**Учебные пособия, дидактические материалы:** в соответствии с программой обучения.

Материально-техническое обеспечение образовательной деятельности воспитанников в т.ч. ребенка с РАС ведется в соответствии с образовательной программой МДОУ.

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория), в котором осуществляется образование воспитанника с РАС, соответствует общим требованиям, предъявляемым к дошкольным образовательным организациям, в частности:

- к обеспечению санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;
- к соблюдению пожарной и электробезопасности;
- к соблюдению требований охраны труда;
- к соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

Материально-техническая база реализации адаптированной образовательной программы для воспитанника с РАС соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных организаций, предъявляемым к:

- участку (территории) и зданию дошкольной образовательной организации;
- помещениям для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов: кабинетам учителя-логопеда, педагога-психолога, структура которых обеспечивает возможность для организации разных форм деятельности;
- кабинету медицинского назначения;
- помещению для питания обучающихся, а также для хранения и приготовления пищи, обеспечивающим возможность организации качественного горячего питания;
- туалетам, коридорам и другим помещениям.

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

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

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

использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

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

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

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

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

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

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

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

2) выполнение Организацией требований:

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

пожарной безопасности и электробезопасности;

охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.5. Финансовые условия реализации Программы**

Объем финансового обеспечения Программы на уровне Учреждения осуществляется в пределах объемов средств на текущий финансовый год и используется для осуществления расходов, необходимых для реализации Программы, в том числе оплаты труда всех категорий персонала, участвующего в ее реализации, приобретения средств обучения, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Учреждение самостоятельно устанавливает предмет закупок, количество и стоимость приобретаемых средств обучения, а также перечень работ для обеспечения требований к условиям реализации Программы.

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

### **3.6. Планирование образовательной деятельности**

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и ООП ДО МДОУ детский сад № 6

«Родничок» п. Советский РМЭ настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

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

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

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

Таблица 4.

**Примерное тематическое планирование работы с детьми, имеющими  
расстройства аутистического спектра 4.6 лет - 6 лет**

| Месяц    | недели   | Тема занятия | Направления работы                                       | Содержание работы  | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|----------|----------|--------------|--|--|---|
| Сентябрь | 1 неделя |              | Первичное психолого-педагогическое обследование ребёнка. | <b>1-2 недели – Педагогическая диагностика.<br/>Диагностика индивидуального развития детей специалистами и воспитателями.</b>      |   |
|          | 2 неделя |              | Первичное психолого-педагогическое обследование ребёнка. | <b>1-2 недели – Педагогическая диагностика.<br/>Диагностика индивидуального развития детей специалистами и воспитателями.</b>      |   |
|          | 3 неделя | Овощи        | 1.Формирование мышления.                                 | Игра: «Чего не стало?». «Чудесный мешочек».  |   |
|          |          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность           | Игра: «На кухне» (помоги маме сварить суп).  |   |
|          |          |              | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром. | Рассмотрение натуральных объектов, муляжей. Знакомство с овощами, их цветами и формой. Соотнесение натурального объекта с моделью. |   |

|          |       |   |   |  |
|----------|-------|---|---|--|
| 4 неделя |       | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Отгадывание загадок про овощи. Чтение сказки «Огуречик и помидорка».  |  |
|          |       | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Составление разрезных картинок: «Овощи» (2-3 части). Понятия: большой - маленький. Соотношение предмета и геометрической формы: помидор круглый, огурец овальный.   |  |
|          |       | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи непрерывную линию, не отрывая карандаша от бумаги, между двумя линиями по дорожке.  |  |
|          |       | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра в бубен: называю овощ – стучишь в бубен, если называю не овощ – бубен молчит.  |  |
|          |       | 8. Развитие мелкой и общей моторики.                          | Физ.мин: «Мы капусту рубим».<br>Лепка: Помидор.   |  |
|          | Овощи | 1.Формирование мышления.                                      | Игра: «Будь внимателен». «Чудесный мешочек». «Что лишнее?» (овощи и фрукт). «Узнай предмет по описанию» (красный, круглый, растёт на грядке).   |  |
|          |       | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «На кухне» (винегрет).<br>Драматизация сказки «Репка» (кукольный театр)   |  |
|          |       | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение натуральных объектов, муляжей. Знакомство с овощами, их цветами и формой. Соотнесение натурального объекта с моделью.  |  |
|          |       | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Образование мн.числа имён существительных: один – много (помидор – помидоры, много помидоров).<br>Чтение сказки: «Репка».   |  |
|          |       | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Повторить цвета на примере овощей: красный, синий, жёлтый, зелёный, белый, чёрный. Выделение 4 предметов (овощи) из множества других по слову. Соотнесения количества предметов с количеством пальцев. Пересчёт предметов в пределах 4. |  |
|          |       | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи непрерывную линию, не отрывая карандаша от бумаги, между двумя линиями по дорожке.  |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие). | Игра в бубен: называю овощ – стучишь в бубен, если называю не овощ – бубен молчит. |  |
|  |  |  | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.        | Рисование по трафарету и закрашивание (Помидор).<br>Физ.мин: «Мы капусту рубим».   |  |

- ребёнок полностью усвоил тему, выполнил все задания без помощи педагога.
- ребёнок частично усвоил тему, выполняет задания с помощью педагога, требуется повторение задания.
- ребёнок не усвоил тему, затрудняется в выполнении задания даже с помощью педагога, требуется повторение задания.

| Месяц   | недели   | Тема занятия | Направления работы  | Содержание работы   | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|---------|----------|--------------|---|---|---|
| Октябрь | 1 неделя | Фрукты       | 1.Формирование мышления.                                      | Игра: «Чего не стало?». «Чудесный мешочек».   |   |
|         |          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Во саду ли в огороде» (собираем фрукты в саду, овощи в огороде).   |   |
|         |          |              | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение натуральных объектов, муляжей. Знакомство с фруктами, их цветами и формой. Соотнесение натурального объекта с моделью. |   |
|         |          |              | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Отгадывание загадок про фрукты. Чтение сказки «Рыжий апельсин».   |   |
|         |          |              | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Составление разрезных картинок: «Фрукты» (2-3 части). Понятия: большой - маленький. Соотношение предмета и геометри-                |   |

|          |        |   |   |  |
|----------|--------|---|---|--|
| 2 недели |        |   | ческой формы: яблоко круглое. Повторить цвета на примере фруктов.   |  |
|          |        | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Размазывание пальцами пластилина по картону.  |  |
|          |        | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Выполни правильно» (овощи – приседаем, фрукты – встаём на носочки, руки вверх).  |  |
|          |        | 8. Развитие мелкой и общей моторики.                          | Выкладывание на подготовленную дощечку с пластилином семечек по контуру (яблоко).<br>Физ.мин: «Мы хлопаем руками».                  |  |
|          | Фрукты | 1.Формирование мышления.                                      | Игра: «Собери фрукты в корзину, а овощи на поднос».<br>Игра: «Узнай предмет по описанию».   |  |
|          |        | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Во саду ли в огороде» (компот- выбери продукты для компота).<br>Игра: «Магазин».   |  |
|          |        | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение натуральных объектов, муляжей. Знакомство с фруктами, их цветами и формой. Соотнесение натурального объекта с моделью. |  |
|          |        | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Образование мн.числа имён существительных: один – много (яблоко - яблоки, много яблок, апельсинов и т.д.).                          |  |
|          |        | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Соотнесения количества предметов с количеством пальцев.<br>Пересчёт предметов в пределах 4.   |  |
|          |        | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи линию посередине дорожки.   |  |
|          |        | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Хлоп – топ».   |  |
|          |        | 8. Развитие мелкой и общей моторики.                          | Физ.мин: «Мы хлопаем руками».<br>Рисование по трафарету и закрашивание (Груша).   |  |

|          |                      |   |   |  |
|----------|----------------------|---|---|--|
| 3 неделя | Времена года. Осень. | 1.Формирование мышления.                                      | Выбери картинку, где нарисована осень.  |  |
|          |                      | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Дети в осеннем парке».   |  |
|          |                      | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение иллюстраций (рассказ педагога по иллюстрациям), различение примет осени: осень, листопад, сыро.  |  |
|          |                      | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Беседа по наблюдениям детей за явлениями природы и изменениями погоды. Чтение стихотворения про осень. Составление рассказа по простой картине «Осень» (3 предложения, по образцу). |  |
|          |                      | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | «Найди лишний предмет» (4 листика и цветок). Сосчитай листочки. Сколько жёлтых, зелёных.  |  |
|          |                      | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи линию посередине дорожки.   |  |
|          |                      | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Угадай, что делаю» (хлопаю, топаю, стучу в буден и т.д.).<br>Игра: «Тихо – громко».  |  |
|          |                      | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Физ.мин.: «Ветер дует».<br>Рисование по трафарету и закрашивание (лист дуба).   |  |
| 4 неделя | Одежда.              | 1.Формирование мышления.                                      | Найди одинаковые шапочки, раскрась их.<br>Назови предметы одним словом.   |  |
|          |                      | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Волшебный сундучок».   |  |
|          |                      | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Знакомство с различными видами одежды и деталями одежды.  |  |
|          |                      | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Беседа: «Что надето на тебе, на маме» (Это у меня платье. Платье красивое, чистое. У платья есть карман, рукава).   |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | ственной литературой.  |  |  |
|  |  |  | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное). | Игра: «Что забыл нарисовать художник?».<br>«Что лишнее?» (3 платья и рубашка). Сколько платьев? Всех ли кукол мы оденем? (счёт и дифференциация мужской и женской одежды). |  |
|  |  |  | 6. Подготовка руки к письму.                                 | Проведи линию посередине дорожки.  |  |
|  |  |  | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).     | Игра: Хлоп – топ.  |  |
|  |  |  | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.            | Расстегивание – застёгивание пуговиц, застёжек.  |  |

| Месяц  | недели   | Тема занятия | Направления работы  | Содержание работы  | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|--------|----------|--------------|---|--|---|
| Ноябрь | 1 неделя | Одежда       | 1. Формирование мышления.                                 | «Найди пару» (варежки, носки).   |   |
|        |          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность            | Игра: «Оденем Таню».<br><br>Игра: «Большая стирка» - действия сопровождаются речью (Я беру мыло и намыливаю маячку. Тру майку руками. Вот так. Теперь полощу майку, выжимаю. Майка чистая.). |   |
|        |          |              | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром. | Знакомство с различными видами одежды и деталями одежды.   |   |

|                              |          |   |  |   |  |
|------------------------------|----------|---|--|---|--|
|                              |          | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение рассказа Н.Носова «Шляпа» (беседа по иллюстрациям в книге).   |   |  |
|                              |          | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | «Где одежда папина, мамина, твоя».<br>Познакомить с понятиями короткий – длинный. Отдифференцировать одежду мужскую и женскую. |   |  |
|                              |          | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи линию посередине дорожки.  |   |  |
|                              |          | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: Хлоп – топ.  |   |  |
|                              |          | 8. Развитие мелкой и общей моторики.                          | Физ. Минутка: пальчики здороваются.  |   |  |
|                              | 2 неделя | Обувь.  | 1.Формирование мышления.   | Игра: «Что лишнее?» (дифференцирование обуви и одежды).   |  |
|                              |          |   | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность   | Игра: «Оденем Таню и Мишу».<br>Игра: «Магазин обуви».   |  |
|                              |          |   | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.   | Знакомство с различными видами обуви и деталями обуви.  |  |
|                              |          |   | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой.  | Беседа по картинкам: кто носит обувь, зачем носим обувь, какая бывает обувь).<br>Чтение рассказа: «Ботинок».      |  |
|                              |          |   | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).   | Раскрась только те предметы, которые всегда бывают по два. «Где обувь мамина, папина, твоя?». Игра: «Найди пару». |  |
| 6. Подготовка руки к письму. |          |   | Проведение линии, не выходя за пределы дорожки и не отры-  |   |  |

|          |              |   |   |  |
|----------|--------------|---|---|--|
| 3 неделя |              |   | вая карандаша от бумаги.  |  |
|          |              | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Тихо – громко».<br>Игра: «Хлоп – топ».   |  |
|          |              | 8. Развитие мелкой и общей моторики.                          | Игра: «Волшебный ботинок» (завязывание шнурков, застёгивание, липучек).<br>Физ.мин: Ходьба.                               |  |
|          | Части суток. | 1.Формирование мышления.                                      | Игра: «Части суток». Подбери картинки».   |  |
|          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Обыгрывание дня: утром встаём, умываемся, завтракаем; днём, вечером, ночью.   |  |
|          |              | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Учить различать и называть части суток: утро, день, вечер, ночь. Действия, которые совершаем утром, днём, вечером, ночью. |  |
|          |              | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение стихотворения «С добрым утром». Рассматривание иллюстраций в книге и беседа по ним.                                |  |
|          |              | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Конструирование из мягких кубиков (4 штуки) – день/ночь.  |  |
|          |              | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведение линии, не выходя за пределы дорожки и не отрывая карандаша от бумаги.  |  |
|          |              | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра в мяч: «День и ночь».  |  |
|          |              | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | С помощью шнуровки создаём картины дня и ночи (дидактическая игра).   |  |

|          |              |   |  |  |
|----------|--------------|---|--|--|
|          |              |   | Зарядка (каждый день по утрам).  |  |
| 4 неделя | Части суток. | 1.Формирование мышления.                                      | Игра: «Где ошибся незнайка?» (порядок частей сток).  |  |
|          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Обыгрывание дня: утром встаём, умываемся, завтракаем; днём, вечером, ночью.  |  |
|          |              | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Учить различать и называть части суток: утро, день, вечер, ночь. Действия, которые совершаем утром, днём, вечером, ночью.  |  |
|          |              | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Беседа по сюжетным картинкам:<br><ol style="list-style-type: none"> <li>1. Утром Вова проснулся, умылся, сел завтракать.</li> <li>2. Днём дети стали играть в футбол.</li> <li>3. Вечером семья смотрит телевизор.</li> <li>4. Ночью Вова спит.</li> </ol> |  |
|          |              | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Определи по картинкам части суток.<br>Конструирование из мягких кубиков (4 штуки) – день/ночь.   |  |
|          |              | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведение линии, не выходя за пределы дорожки и не отрывая карандаша от бумаги.   |  |
|          |              | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра в мяч: «День и ночь».   |  |
|          |              | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | С помощью шнуровки создаём картины дня и ночи (дидактическая игра).<br>Зарядка (каждый день по утрам).   |  |

| Месяц   | недели   | Тема занятия        | Направление работы  | Содержание работы  | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|---------|----------|---------------------|---|--|---|
| Декабрь | 1 неделя | Зима. Времена года. | 1.Формирование мышления.                                      | Игра: «Что перепутал художник» (осень и зима - признаки).  |   |
|         |          |                     | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Дети в зимнем парке».   |   |
|         |          |                     | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение иллюстраций, различение примет зимы.  |   |
|         |          |                     | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Учить составлять рассказ по сюжетной картинке «Зима». Отгадывание загадок про зиму.  |   |
|         |          |                     | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Порядковый счёт в пределах 5. Соотнесения количества предметов с количеством пальцев на руке. Работа с магнитной доской и мягкими цифрами.<br><br>Собери снеговика (на магнитной доске). Цвета зимы. |   |
|         |          |                     | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи линию посередине дорожки (волнистая линия).  |   |
|         |          |                     | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра в прятки: Тепло – холодно.  |   |
|         |          |                     | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Физ.минутка: Зайке холодно сидеть.   |   |

|          |                        |   |  |  |
|----------|------------------------|---|--|--|
| 2 неделя | Мебель.                | 1.Формирование мышления.                                      | Назови предметы одним словом.<br>Игра: «Чего не хватает?» (у стола нет ножки, у кресла-ручки).   |  |
|          |                        | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Ролевая игра: «Магазин».   |  |
|          |                        | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассматривание различных видов мебели на иллюстрациях, рассматривание мебели и предметов мебели в группе.                                      |  |
|          |                        | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение сказки и пересказ сказки «Три медведя».   |  |
|          |                        | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Выкладывание из палочек домика.<br>Преобразование множеств: из неравных делать равные и наоборот (прибавляя или убавляя некоторое количество). |  |
|          |                        | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи линию посередине дорожки (волнистая линия).  |  |
|          |                        | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Выполни правильно».   |  |
|          |                        | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Работа с конструктором.<br>Физ.минутка: У медведя дом большой.   |  |
| 3 неделя | Новый год. Игры-ручки. | 1.Формирование мышления.                                      | Найди отличия. «Что изменилось?» - игра на внимание.   |  |
|          |                        | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Украшение ёлочки с проговариванием: «Я вешаю на ёлочку шарик, я вешаю шишку, сосульку и т.д.».   |  |
|          |                        | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Беседа о том, какой праздник приближается. Рассматривание ёлки, какими игрушками украшена.   |  |

|          |                        |   |   |  |
|----------|------------------------|---|---|--|
| 4 неделя |                        | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Разучивание стихов про Новый год.   |  |
|          |                        | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Новогодние игрушки: арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах 3.   |  |
|          |                        | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи линию посередине дорожки (изгиб).   |  |
|          |                        | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Разучивание песни «Ёлочка».   |  |
|          |                        | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Аппликация: Снеговик (обрыванием кусочков бумаги).  |  |
|          | Дерева. Праздник ёлки. | 1.Формирование мышления.                                      | Договаривание стихотворения за педагогом. Найди одинаковые рукавички.   |  |
|          |                        | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Инсценирование новогодней песни: «Ёлочка».  |  |
|          |                        | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Беседа о том, какой праздник приближается. «Подарки от Деда Мороза» - Дед Мороз придёт и подарки принесёт – Что тебе подарит Дед Мороз, чего ты от него ждёшь? Беседа по картине: «Дерева зимой». |  |
|          |                        | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Продолжать разучивать стихи про Новый год. Составление рассказа по сюжетной картинке: «Новогодний праздник». Подбор определений к слову ёлка: новогодняя, красивая, блестящая и т.д.              |  |
|          |                        | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Составление из кубиков изображение зимнего леса ( 4 кубика).  |  |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  | 6. Подготовка руки к письму.                             | Проведи линию посередине дорожки (изгиб). |  |
|  |  | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие). | Исполнение новогодней песни: «Ёлочка».    |  |
|  |  | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.        | Оригами: Ёлочка.                          |  |

| Месяц  | недели   | Тема занятия  | Содержание работы  | Методы и приёмы работы   | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|--------|----------|---|--|--|---|
| Январь | 2 неделя |   | Повторное психолого-педагогическое обследование ребёнка.                         |  |   |
|        | 3 неделя | Зима. Зимние забавы.  | 1.Формирование мышления.   | «Что изменилось? Чего не стало?»   |   |
|        |          |   | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                                   | Игра – пантомима: «Зимние забавы» - имитация катания на лыжах, с горки (если позволяет помещение). |   |
|        |          |   | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.                         | Рассматривание иллюстраций: коньки, санки, лыжи.   |   |
|        |          | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Составление рассказа по сюжетной картинке: «Зимние забавы». Отгадывание загадок. |  |   |

|          |                    |   |   |  |
|----------|--------------------|---|---|--|
| 4 неделя |                    | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Работа на магнитной доске: «Каток» (повторение понятий право – лево, верх – низ, центр) – помести в центр катка девочку в красной юбке, вправо – мальчика в зелёном свитере и т.д. Арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах 3: на скамейку отдохнуть сели 2 девочки, к ним сел ещё 1 мальчик. Сколько детей стало на скамейке? (работа с магнитной доской). |  |
|          |                    | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Обвести предметы по контуру.  |  |
|          |                    | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра в прятки: Тепло – холодно (найди игрушку).<br>«Кто как кричит?».   |  |
|          |                    | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | «Ёлочка».<br>«Снежок».  |  |
|          | Зима. Птицы зимой. | 1. Формирование мышления.                                     | Задания на сравнение: найди пару; классификацию.  |  |
|          |                    | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Ролевая игра: «У кормушки».   |  |
|          |                    | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Рассмотрение иллюстраций, знакомство с различными видами зимующих птиц: воробей, ворона, синица, снегирь и др.<br>Окраска птиц.   |  |
|          |                    | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение рассказа: «Любитель птиц». Отгадывание загадок про птиц.   |  |
|          |                    | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | «У кормушки»: арифметические задачи на нахождение суммы и остатка в пределах 3. Составление из кубиков изображение зимнего леса (4 кубика). Порядковый счёт в пределах 4.   |  |

|  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|---|--|
|  |  |  | 6. Подготовка руки к письму.                             | Обведение птицы по контуру, не отрывая карандаша от бумаги. |  |
|  |  |  | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие). | Игра в мяч: Летает – не летает.                             |  |
|  |  |  | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.        | Оригами: Птица.   |  |

- ребёнок полностью усвоил тему, выполнил все задания без помощи педагога.
- ребёнок частично усвоил тему, выполняет задания с помощью педагога, требуется повторение задания.
- ребёнок не усвоил тему, затрудняется в выполнении задания даже с помощью педагога, требуется повторение задания.

| Месяц   | недели   | Тема занятия       | Содержание работы   | Методы и приёмы работы  | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|---------|----------|--------------------|---|---|---|
| Февраль | 1 неделя | Домашние животные. | 1.Формирование мышления.                                      | «Волшебный мешочек», Игра на внимание: «Кого не стало?».  |   |
|         |          |                    | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Сказка: «Репка».  |   |
|         |          |                    | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение иллюстраций, знакомство с различными видами домашних животных. Соотнесение модели и иллюстрации. Окраска животных. |   |
|         |          |                    | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение сказки: «Кот, петух и лиса».<br>Заучивание стихотворения «Я люблю свою лошадку».<br>«Кто что ест?».                      |   |

|  |          |  |  |  |  |
|--|----------|--|--|--|--|
|  |          |  | «Кто кого боится?» (кошка убегает от собаки, мышка от кошки).<br>«Кто где живёт?»                            |  |  |
|  |          | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное). | Разрезные картинки (домашние животные).<br>«Что забыл нарисовать художник».<br>Игра: «Один-много».           |  |  |
|  |          | 6. Подготовка руки к письму.                                 | Проведи линию посередине дорожки.  |  |  |
|  |          | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).     | Игра: «Угадай, чей голосок».<br>Игра: «Назови ласково».  |  |  |
|  |          | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.            | Я люблю свою лошадку,<br>Причешу ей шёрстку гладко,<br>Гребешком приглажу хвостик<br>И верхом поеду в гости. |  |  |
|  | 2 неделя | Домашние животные и их детёныши.                             | 1. Формирование мышления.  | «Где спрятались котята?».  |  |
|  |          |  | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность   | Разучивание и инсценировка стихотворения: «Идёт бычок качается».   |  |
|  |          |  | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.  | Рассмотрение иллюстраций, повторение названий домашних животных, знакомство с их детёнышами. Соотнесение модели и иллюстрации. Окраска животных.                   |  |
|  |          |  | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой.  | Игра: «Чей домик».<br>Отгадывание загадок про домашних животных.<br>«Помоги детёнышам найти свою маму».<br>Составление рассказа по серии картинок: «Петя и щенок». |  |
|  |          |  | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).   | «Кого не стало?». Складывание щенка (доски Сегена). Складывание пирамиды из 6-7 колец. Цвет: коричневый. Измерение длины и ширины стола с помощью бруска.          |  |

|          |                 |   |  |  |
|----------|-----------------|---|--|--|
| 3 недели |                 | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Выполни штриховку.   |  |
|          |                 | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Угадай, чей голосок».<br>Игра: «Назови ласково».  |  |
|          |                 | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Я люблю свою лошадку,<br>Причешу ей шёрстку гладко,<br>Гребешком приглажу хвостик<br>И верхом поеду в гости.                 |  |
|          | Дикие животные. | 1.Формирование мышления.                                      | «Кто лишний?». «Кого не стало?»  |  |
|          |                 | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Инсценирование сказки «Теремок» (кукольный театр).   |  |
|          |                 | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассмотрение иллюстраций, знакомство с различными видами диких животных. Соотнесение модели и иллюстрации. Окраска животных. |  |
|          |                 | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение сказки «Теремок».   |  |
|          |                 | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Формирование понятий: узкий – широкий, толстый – тонкий, длинный – короткий, добрый – злой.                                  |  |
|          |                 | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи волнистую линию по пунктиру, не отрывая карандаша от бумаги.   |  |
|          |                 | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | «Хлоп-топ» (дифференцирование диких и домашних животных).  |  |
|          |                 | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | «Ёжик».  |  |

|          |                               |   |  |  |
|----------|-------------------------------|---|--|--|
| 4 неделя | Дикие животные и их детёныши. | 1. Формирование мышления.                                     | «Кто лишний?». «Кого не стало?»<br>«Кто у кого?» (у медведя - ..., у волка - .... и т.д.).   |  |
|          |                               | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Инсценирование сказки теремок (кукольный театр).   |  |
|          |                               | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Рассмотрение иллюстраций, закрепление знаний о различных видах диких животных. Соотнесение модели и иллюстрации. Окраска животных.   |  |
|          |                               | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Игра: «Чей домик».<br>Отгадывание загадок про диких животных.<br>«Помоги детёнышам найти свою маму».<br>«Кто кого боится?»   |  |
|          |                               | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Узнай по движениям Кто это?<br>Формирование понятий: внизу - вверху, далеко – близко, впереди – сзади. «Угадай, чей?». «Большие и маленькие» (найди детёнышей диких животных). |  |
|          |                               | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Раскрась рисунок.  |  |
|          |                               | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | «Хлоп-топ» (дифференцирование диких и домашних животных).<br>Угадай по описанию ( заяц, медведь, волк, лиса, белка).   |  |
|          |                               | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | «Зайчик».  |  |
|          |                               |   |  |  |

| Месяц | недели   | Тема занятия         | Содержание работы   | Методы и приёмы работы  | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|-------|----------|----------------------|---|---|---|
| Март  | 1 неделя | Весна. Времена года. | 1. Формирование мышления.                                     | Расставь картинки по порядку (определение последовательности времён года).<br>Определи по картинке время года.<br>«Что перепутал художник?».  |   |
|       |          |                      | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Учить строить корабль из настольного строительного материала: Ваня строит синий кораблик, жёлтый.<br>Учить строить кораблик из крупного строительного материала.<br>Учить использовать постройку в игре (все сели на корабль, плывут, катаются).  |   |
|       |          |                      | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Рассматривание иллюстрации «Весна». Приметы весны. Чтение стихотворения «Когда это бывает».   |   |
|       |          |                      | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Составление рассказа по серии картинок: «Кораблик» (установление причинно-следственных связей).<br>Чтение стихотворения «Времена года»:<br>За весной приходит лето. Не забудем мы про это.<br>А потом приходит осень, хоть её мы и не просим.<br>А за осенью – зима, заморозит всех она.<br>За зимой придёт весна света, радости полна. |   |
|       |          |                      | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Составление разрезной картинки из 4-5 частей (цветы).   |   |

|          |                 |   |  |  |
|----------|-----------------|---|--|--|
| 2 неделя |                 | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Раскрась рисунок.  |  |
|          |                 | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Своевременная реакция на сигнал. Имитация движений.<br>Раз, два, три, четыре,<br>Раздвигайте круг пошире.<br>А теперь мы ручейки,<br>Побежим вперегонки.<br>Прямо к озеру спешим,<br>Станет озеро большим.<br>Становитесь в круг опять,<br>Будем в солнышко играть.<br>Мы - весёлые лучи (тянуться на носочках, руки вверх).<br>Мы – резвы и горячи. (Прыгают, руки на поясе). |  |
|          |                 | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Физ.минутка: «Весна».  |  |
|          | Мамин праздник. | 1.Формирование мышления.                                      | «Помоги детёнышам найти свою маму».  |  |
|          |                 | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Обед для мамы».   |  |
|          |                 | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Рассматривание иллюстрации «8 марта». Опорные слова: март; женский праздник; поздравляем мам, бабушек, сестрёнок, воспитательниц; женщинам дарят цветы и подарки; всем весело и радостно.  |  |
|          |                 | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение стихотворения Г.Виеру «Мамин день».<br>Формирование понятий: старый – новый, длинный – короткий, толстый- тонкий, весёлый – грустный.   |  |
|          |                 | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Составление разрезной картинки из 4-5 частей (цветы).<br>Знакомство с цифрой 8.  |  |

|          |        |   |   |  |
|----------|--------|---|---|--|
| 3 неделя |        | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Выкладывание крупных бусин на пластилин по контуру цветка.  |  |
|          |        | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Имитация движений детей в поиске цветов на поляне.  |  |
|          |        | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Физ.минутка: Весна.   |  |
|          | Семья. | 1.Формирование мышления.                                      | «Найди отличия».  |  |
|          |        | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Закрепить умение детей играть в игру «Дочки-матери».  |  |
|          |        | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Заучивание своей ФИО, имён членов семьи.<br>Беседа по иллюстрации «Семья».                          |  |
|          |        | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Подбор определений: «Кто какой?» (ласковая, сильный, мудрая ит.д.).<br>Беседа по сюжетной картинке. |  |
|          |        | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Решение арифметических задач в пределах 3,4 на нахождение суммы и остатка.                          |  |
|          |        | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Выполни штриховку.  |  |
|          |        | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | «Повтори – не ошибись».   |  |
|          |        | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | «Этот пальчик дедушка...»   |  |

|  |          |         |   |   |  |
|--|----------|---------|---|---|--|
|  | 4 неделя | Посуда. | 1.Формирование мышления.                                      | «Что забыл нарисовать художник?», «Что лишнее?».                              |  |
|  |          |         | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Игра: «Заходите в гости». Сервировка стола, приготовление праздничного обеда. |  |
|  |          |         | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | Знакомство с различными видами посуды и их назначением.                       |  |
|  |          |         | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Пересказ сказки: «Свинья в гостях».   |  |
|  |          |         | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | «Белочка ждёт гостей» (что изменилось).                                       |  |
|  |          |         | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Выполни штриховку.  |  |
|  |          |         | 7. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Физ.минутка: Мы посуду перемыли.  |  |

| Месяц  | недели   | Тема занятия | Содержание работы                              | Методы и приёмы работы                | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|--------|----------|--------------|--|---------------------------------------|---|
| Апрель | 1 неделя | Транспорт.   | 1.Формирование мышления.                       | Дидактическая игра: «Транспорт».      |   |
|        |          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность | Игра: «Светофор» (имитация движения). |   |

|          |              |   |  |  |
|----------|--------------|---|--|--|
| 2 неделя | Части суток. | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Повторить различные виды транспорта: автомобиль, поезд, самолёт, теплоход. Назначение транспорта. Способ движения: летает, едет, плывёт.   |  |
|          |              | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение стихотворения В. Берестова «Про машину». Беседа по иллюстрациям в книге.  |  |
|          |              | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Собираем картину (машина, самолёт) из 4-6 частей. Называние частей машины (доски Сеггена).   |  |
|          |              | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Проведи волнистую линию по пунктиру, не отрывая карандаша от бумаги.   |  |
|          |              | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | «Что сигналиит?».  |  |
|          |              | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | «Самолёт».   |  |
|          | Части суток. | 1. Формирование мышления.                                     | Игра: «Где ошибся незнайка?» (порядок частей сток).  |  |
|          |              | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | Обыгрывание дня: утром встаём, умываемся, завтракаем; днём, вечером, ночью.  |  |
|          |              | 3. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Учить различать и называть части суток: утро, день, вечер, ночь. Действия, которые совершаем утром, днём, вечером, ночью.  |  |
|          |              | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Беседа по сюжетным картинкам:<br>5. Утром Вова проснулся, умылся, сел завтракать.<br>6. Днём дети стали играть в футбол.<br>7. Вечером семья смотрит телевизор.<br>8. Ночью Вова спит. |  |
|          |              | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Определи по картинкам части суток.   |  |

|          |                       |  |  |  |
|----------|-----------------------|--|--|--|
| 3 недели |                       |  | Конструирование из мягких кубиков (4 штуки) – день/ночь.   |  |
|          |                       | 6. Подготовка руки к письму.                                 | Проведение линии, не выходя за пределы дорожки и не отрывая карандаша от бумаги.   |  |
|          |                       | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).     | Игра в мяч: «День и ночь».   |  |
|          |                       | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.            | С помощью шнуровки создаём картины дня и ночи (дидактическая игра).<br>Зарядка (каждый день по утрам).   |  |
|          | Наш город. Моя улица. | 1.Формирование мышления.                                     | «Найди отличия», «Чей домик?».   |  |
|          |                       | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность               | Игра: «Светофор» (имитация движения).  |  |
|          |                       | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Беседа: как называется наш город, названия улиц. «Какие бывают дома?» - опорные слова: деревянный, кирпичный, каменный.  |  |
|          |                       | 4. Развитие речи / Ознак. с художественной литературой.      | Чтение сказки «Заячья избушка».  |  |
|          |                       | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное). | Строим домик из палочек. Этажи: счёт (одноэтажный, двухэтажный, трёхэтажный,....., пятиэтажный).<br>Повторение геометрических форм: квадрат, прямоугольник, треугольник. |  |
|          |                       | 6. Подготовка руки к письму.                                 | Обведение предмета по пунктиру, не отрывая карандаша от бумаги.  |  |
|          |                       | 7. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.            | «У медведя дом большой».   |  |

|          |             |   |  |  |
|----------|-------------|---|--|--|
| 4 неделя | Дни недели. | 1.Формирование мышления.                                      | Узнай по картинкам, назови части суток, времена года (осень, зима).  |  |
|          |             | 2. Обучение игре/Театрализованная деятельность                | «Чаепитие».  |  |
|          |             | 3.Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.      | «Дни недели» (впоследствии каждый день называть текущий день недели): дни недели, неделя, названия дней.   |  |
|          |             | 4. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение стихотворения:<br>В понедельник я стирала, Пол во вторник подметала,<br>В среду я пекла калач, Весь четверг искала мяч,<br>В пятницу посуду мыла, А в субботу торт купила,<br>Всех подружек в воскресенье позвала на День рождение. |  |
|          |             | 5. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Счёт в пределах 3-х в обратном порядке.  |  |
|          |             | 6. Подготовка руки к письму.                                  | Выполни штриховку.   |  |
|          |             | 7. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Хлопни-топни».  |  |
|          |             | 8. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Игра на детском пианино с называнием дней недели.  |  |

| Месяц | недели | Тема занятия | Содержание работы | Методы и приёмы работы | Динамика (отслеживание уровня усвоения знаний, умений, навыков) |
|-------|--------|--------------|-------------------|------------------------|---|
|-------|--------|--------------|-------------------|------------------------|---|

|     |          |               |   |  |  |
|-----|----------|---------------|---|--|--|
| Май | 1 неделя | Дни недели    | 1. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | «Дни недели» (впоследствии каждый день называть текущий день недели): дни недели, неделя, названия дней.   |  |
|     |          |               | 2. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение стихотворения:<br>В понедельник я стирала, и Пол во вторник подметала,<br>В среду я пекла калач, Весь четверг искала мяч,<br>В пятницу посуду мыла, А в субботу торт купила,<br>Всех подружек в воскресенье позвала на День рожденье. |  |
|     |          |               | 3. Математика и развитие сенсорного восприятия (зрительное).  | Счёт в пределах 5-х в обратном порядке.  |  |
|     |          |               | 4. Подготовка руки к письму.                                  | Выполни штриховку.   |  |
|     |          |               | 5. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие).      | Игра: «Хлопни-топни».  |  |
|     |          |               | 6. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.             | Игра на детском пианино с называнием дней недели.  |  |
|     | 2 неделя | Времена года. | 1. Формирование мышления.                                     | Расставь картинки по порядку (определение последовательности времён года).<br>Определи по картинке время года.<br>«Что перепутал художник?».   |  |
|     |          |               | 2. Социальное развитие и ознакомление с окружающим миром.     | Игра – пазл: «Времена года».   |  |
|     |          |               | 3. Развитие речи / Ознакомление с художественной литературой. | Чтение стихотворения «Времена года»:<br>За весной приходит лето. Не забудем мы про это.<br>А потом приходит осень, хоть её мы и не просим.<br>А за осенью – зима, заморозит всех она.<br>За зимой придёт весна света, радости полна.         |  |
|     |          |               | 4. Математика и развитие сенсорного восприятия.               | Пересчёт предметов в пределах пяти в прямом и обратном порядке.  |  |

|  |  |  |                    |  |
|--|--|--|--------------------|--|
|  |  | приятия (зрительное).                                    |                    |  |
|  |  | 5. Подготовка руки к письму.                             | Выполни штриховку. |  |
|  |  | 6. Развитие сенсорного восприятия (Слуховое восприятие). | «Тепло-холодно».   |  |
|  |  | 7. Развитие воображения; мелкой и общей моторики.        | «Летний дождик».   |  |



### **3.7. Режим дня и распорядок**

#### **3.7.1. Особенности организации режимных моментов**

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

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

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

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

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

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

### 3.7.2. Примерный распорядок дня детей с РАС

| Режимные моменты  | Старшая группа                      | Подготовительная группа             |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Прием детей на улице</b> (взаимодействие с родителями, социально-коммуникативная деятельность, наблюдения в природе, игры)   | 7 <sup>30</sup> - 8 <sup>00</sup>   | 7 <sup>30</sup> - 8 <sup>00</sup>   |
| <b>Утренняя гимнастика</b>  | 8 <sup>00</sup> - 8 <sup>15</sup>   | 8 <sup>00</sup> - 8 <sup>15</sup>   |
| <b>Подготовка к завтраку, завтрак</b> (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)  | 8 <sup>25</sup> - 8 <sup>45</sup>   | 8 <sup>25</sup> - 8 <sup>45</sup>   |
| <b>Подготовка и проведение организованной образовательной деятельности – (ООД) согласно расписанию</b>  | 9.00 - 10 <sup>05</sup>             | 9.00-10 <sup>50</sup>               |
| <b>Второй завтрак проводится в перерыве между занятиями</b>   |                                     |                                     |
| <b>Свободная деятельность, игры, экспериментирование, проектная деятельность</b>  | 10 <sup>05</sup> - 10 <sup>30</sup> | 10 <sup>50</sup> - 11 <sup>05</sup> |
| <b>Подготовка к прогулке, прогулка</b>  | 10 <sup>30</sup> - 12 <sup>05</sup> | 11 <sup>05</sup> - 12 <sup>20</sup> |
| <b>Подготовка к обеду, обед</b> (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)  | 12 <sup>20</sup> - 12 <sup>50</sup> | 12 <sup>30</sup> - 13 <sup>00</sup> |
| <b>Подготовка ко сну, дневной сон</b> (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, воздушные ванны, чтение художественной литературы)                               | 12 <sup>55</sup> - 15 <sup>00</sup> | 13 <sup>10</sup> - 15 <sup>00</sup> |
| <b>Подъем, гимнастика пробуждения, гигиенические процедуры, воздушные ванны</b> (физическое развитие, социально-коммуникативная деятельность)                             | 15 <sup>00</sup> - 15 <sup>15</sup> | 15 <sup>00</sup> - 15 <sup>15</sup> |
| <b>Свободная деятельность, игры, беседы, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность, организованная образовательная деятельность (ООД) по расписанию</b> | 15 <sup>15</sup> - 15 <sup>40</sup> | 15 <sup>20</sup> - 15 <sup>50</sup> |
| <b>Подготовка к полднику, полдник</b>   | 15 <sup>40</sup> - 16 <sup>00</sup> | 15 <sup>50</sup> - 16 <sup>10</sup> |
| <b>Свободная деятельность, игры, самостоятельная игровая деятельность, экспериментирование, проектная деятельность</b>  | 16 <sup>00</sup> - 16 <sup>30</sup> | 16 <sup>10</sup> - 16 <sup>30</sup> |
| <b>Подготовка к прогулке, прогулка. Игры, уход домой</b>  | 16 <sup>30</sup> - 17 <sup>30</sup> | 16 <sup>30</sup> - 17 <sup>30</sup> |

### **3.8. Перечень нормативных документов и методического обеспечения**

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

### 3.9. Рекомендуемая литература

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. М., 2022
2. ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования на основе программы «От рождения до школы». Инновационная программа дошкольного образования./ Под. ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой.- Издание шестое (инновационное), испр. и доп.- М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2020
3. Н. Ф. Ригина, С.Ю. Танцюра Организация работы с ребёнком с аутизмом. М.: ТЦ Сфера, 2022
4. Л.Ю. Савина, С.Ю. Танцюра Общаться - это просто. Занятие по взаимодействию с ребёнком с ОВЗ. М.: ТЦ Сфера, 2021
5. С.Ю. Танцюра, И.Н. Кайдан Формирование речи у детей с аутизмом. М.: ТЦ Сфера, 2022
6. Л.Ю. Савина, С.Ю. Танцюра Общаться – это просто. Занятие по взаимодействию с ребёнком с ОВЗ. М.: ТЦ Сфера, 2022
7. С.Ю. Танцюра, С.И. Кононова Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ. М.: ТЦ Сфера, 2021
8. Т.П. Трясорукова Развитие графамоторных навыков у детей с аутизмом. - Ростов н/Д: Феникс, 2021.
9. И. Праведникова, Э. Беловолова Развитие фонематического слуха и восприятия. - Ростов н/Д: Феникс, 2021.
10. Г.А. Османова, О.Г. Ивановская, М.С. Юрова Логопедический тренинг по запуску речи. Система с неговорящими детьми 3 -7 лет.

**Список сокращений**

- АООП – адаптированная основная образовательная программа  
АОП – адаптированная образовательная программа  
ДО – дошкольное образование  
ДОО – дошкольная образовательная организация  
ДЦП – детский церебральный паралич  
ВОЗ – всемирная организация здравоохранения  
МКБ – международная классификация болезней  
НОО – начальное общее образование  
ОВЗ – ограниченные возможности здоровья  
ООП – основная образовательная программа  
ППД – предметно-практическая деятельность  
ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия  
РАО – Российская академия образования  
РАС – расстройство (расстройства) аутистического спектра  
СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности  
ТМНР – тяжёлые множественные нарушения развития  
ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт  
ЭСП эмоционально-смысловой подход  
АВА – applied behavioral analysis, прикладной анализ поведения  
DIR-FT – development, individualized, relationship - based approach – Floortime – подход, основанный на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях - «время на полу»  
DSM – diagnostic and statistical manual, диагностическое и статистическое руководство  
EIBI – early intensive behavioral intervention, раннее интенсивное поведенческое вмешательство  
IQ – intelligence quotient (коэффициент умственного развития)  
PEP psychologico-educational profile, психолого-образовательный профиль  
PRT – pivotal response training (treatment, teaching) – отработка основного ответа  
TEACCH – аббревиатура английского названия программы «Коррекция и образование аутичных детей и детей со сходными коммуникативными расстройствами» основана в середине 1960-х годов Eric Schopler, с 1972 г. – государственная программа помощи детям с аутизмом штата Северная Каролина.

### Словарь терминов

**Абилитация** (от лат. *habilis* — быть способным к чему—либо) - процесс, цель которого помочь приобрести или развить еще несформированные функции и навыки. Термин применяется прежде всего по отношению к детям, имеющим нарушения развития с раннего возраста.

**Амбивалентность** – от лат. *ambi* (оба) и *valens* (сила) – двойственный, содержащий в себе противоположные элементы (приятный – неприятный, положительный – отрицательный), неоднозначный.

**Амплификация** -от англ. *amplification* – усиление. Всемерное использование потенциала возможностей развития на каждой возрастной стадии (как альтернатива искусственной акселерации).

**Антиципация** – от лат. *anticipatio* (предвосхищение). В психологии: 1) способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления, а также возможность его мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена; 2) способность организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления. Это ожидание (или "опережающее отражение") обычно выражается в определенной позе или движении и обеспечивается механизмом акцептора результатов действия (П. К. Анохин). Антиципация особенно значима в творческой, научно-исследовательской деятельности.

**Асинхрония развития** – один из механизмов психического дизонтогенеза, при котором некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускорено; основной дизонтогенетический механизм при аутизме.

**Аугментативный** (от англ. *augmentative* – увеличивающий). Альтернативная аугментативная коммуникация – процесс установления через систему специальных знаков связей с людьми, неспособными полноценно общаться на вербальном уровне по тем или иным причинам.

**Аутизм** (от греч. *ἄυτοσ*) – нарушение развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися, стереотипными движениями и действиями.

**Бихевиоризм** (от англ. *behavior* – поведение) – направление в психологии, которое считает предметом психологии поведение – внешние проявления, которые можно количественно зафиксировать невооруженным глазом или с помощью специальных приборов, и отказывается от рассмотрения внутреннего мира человека.

**Вариативность образования** - свойства, способности системы образования... предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» (*Академик РАО Б.М.Бим-Бад*).

**Гетерохрония** – неодновременность созревания различных функций в ходе онтогенеза.

**Дизонтогенез** – в психологии – нарушение развития психики в целом или отдельных сфер психики. В.В.Лебединский выделяет общее психическое недоразвитие, задержанное, поврежденное, дефицитарное, дисгармоническое развитие. Детский аутизм рас-

считается как модель искаженного развития, когда отдельные функции развиваются задержано, а другие – патологически ускоренно.

**Доказательная медицина** – (англ. *Evidence-based medicine* — *медицина, основанная на доказательствах*) — подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных мероприятий принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению для использования в интересах пациентов. Возможность использования принципов доказательной медицины в психиатрии расценивается неоднозначно.

**Дименсиональный подход** ориентируется не на наличие расстройства как такового, а на степени проявления (интенсивности, тяжести, выраженности и т.д.) поведения или отдельных симптомов.

**Имманентный** – внутренне присущий природе самого предмета.

**Имплицитный** – скрытый, неявный, невыраженный, подразумеваемый. Имплицитные формы обучения – неявные, через игру, подражание и др.

**Интравербальный** – класс вербальных оперантов, состоящий из социальных реакций и случайных диалоговых реплик. Определение понятию «интравербальное действие» впервые было дано Б.Ф. Скиннером в его книге «Вербальное поведение». [Интравербальное действие](#) является одним из типов речи, который включает в себя объяснение, обсуждение или описание предметов или событий, отсутствующих в окружающей среде в настоящий момент времени.

**Квазимотивация** – структура, в которой мотив поступка, действия, поведенческого акта не входит в их структуру, является заданным извне, произвольно.

**Коморбидность** (от лат. *co* – приставка со и *morbus* – болезнь) – сочетание двух или нескольких самостоятельных заболеваний или синдромов, ни один из которых не является осложнением другого, если частота этого сочетания превышает вероятность случайного совпадения. В основе коморбидности могут быть как патогенетические моменты, так и совпадение по времени проявления (хронологическая коморбидность).

**Конвенциональные формы общения** – совокупность общепринятых правил и норм общения (приветствие при встрече, благодарность за помощь и услугу, извинение за беспокойство, определенные слова при расставании и т.п.).

**Лабильность** (от лат. *labilis* - скользящий, неустойчивый) – функциональная подвижность.

**Нозология** - учение о болезнях, позволяющее решать основную задачу частной патологии и клинической медицины: познание структурно-функциональных взаимосвязей при патологии, биологические и медицинские основы болезней. Она включает в себя этиологию и патогенез. Нозологическая характеристика аутизма в настоящее время определена недостаточно.

**Патогенез** (в медицине) – механизм развития болезни, последовательность, совокупность физиологических, биохимических, иммунных и прочих реакции, результатом чего является формирование болезни, патологического состояния, нарушения нормальной жизнедеятельности.

**Патогномоничный** (в медицине) – симптом, признак, безусловно характерный для данного расстройства, болезни.

**Первазивный** (от лат. *pervasio* – проникаю) – всепроникающий, всеохватывающий. В психиатрии (МКБ-10, DSM-IV) к первазивным расстройствам относят нарушения развития, при которых страдают все психические (а также неврологические и соматические) функции. К первазивным относят расстройства аутистического спектра и некоторые другие расстройства.

**Полиморфизм** в биологии (от греч. πολύμορφος - многообразный) - способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Применительно к аутизму **полиморфизм** – разнообразие клинических проявлений.

**Предикторы** – прогностические параметры, средства прогнозирования.

**Протодекларатив** – однословное высказывание, которым ребенок хочет привлечь внимание взрослого к тому или иному предмету.

**Протодиакризис** – неспособность дифференцировать живые и неживые объекты.

**Протоимператив** – однословное высказывание, которым ребенок хочет при помощи взрослого получить тот или иной предмет, добиться того или иного действия.

**Реабилитация** (медицинская) – комплекс клинических, психолого-педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций.

**Реоэнцефалография (РЭГ)** – метод исследования сосудов головного мозга, основанные на записи изменений электрического сопротивления при прохождении крови по сосудам.

**Репрезентативная выборка** – представительная выборка, дающая объективное представление об общей совокупности, популяции.

**Реципрокный** (лат. *reciprocus*) взаимный (сопряженный, перекрестный, возвращающийся). Например, реципрокная иннервация – рефлекторный механизм, обеспечивающий иннервацию взаимосвязанных групп скелетных мышц так, что сокращение одной группы мышц сопровождается расслаблением другой.

**Рецептивная речь** – виды *речевой деятельности*, связанные с восприятием *речи* – устной (*слушание*) и письменной (*чтение*).

**Ригидность** (от лат. *rigidus* – жёсткий, твёрдый) – функциональная негибкость, трудная адаптируемость.

**Симультанирование** – фиксация последовательных моментов прошлого в единый комплекс как целого.

**Сквозные психические процессы** – психические процессы / функции, имеющие отношение к всем психическим функциям, связывающие их в единую систему психики (внимание, память, воображение, речь, сознание).

**Скрининг** (от англ. *screening* — отбор, сортировка) — стратегия в организации здравоохранения, направленная на выявление заболеваний у клинически бессимптомных лиц в популяции.

**Сукцессивный** (от англ. *successive* – последовательный) – последовательно развивающийся, развёрнутый во времени.

**Тонус** – способность организма, функциональной системы, органа к длительному, как бы неустойчивому функционированию. У человека за поддержание достаточного уровня тонических процессов и их регуляцию отвечает **блок регуляции тонуса и бодрствования**, «**тонический блок**» мозга (А.Р.Лурия)

**Шизофрения** – полиморфное психическое расстройство (или группа расстройств), связанное с распадом мышления, личности, нарушениями восприятия, характеризующееся хроническим непрерывным или приступообразным течением.

**Эксплицитный** – явный, открыто выраженный, поддающийся наблюдению и анализу.

**Экстраполяция** – распространение выводов, сделанных на частой совокупности явлений или объектов на их бóльшую или генеральную совокупность.

**Этиология** – учение о причинах болезней.