

Российская Федерация Иркутская область  
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад компенсирующего вида №70»  
муниципального образования города Братска

**ПРИНЯТО:**  
Заседание педсовета  
МБДОУ «ДСКВ №70»  
Протокол № 2  
от 17.02 2020 г.

**УТВЕРЖДАЮ:**  
Заведующий МБДОУ  
«ДСКВ №70»  
Миляуцкене Т.В.  
от 18.02 2020 г. № 62



**Адаптированная образовательная программа  
дошкольного образования  
в группах компенсирующей направленности для детей  
с расстройствами аутистического спектра**

2020 г.

## Содержание

№п/п		стр.
I	<b>ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b>	
1.1	Пояснительная записка	3-18
	Цели и задачи Программы	3-4
	Принципы и подходы к формированию Программы	5-7
	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики	7-8
	Характеристики особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра	9-18
1.2	Планируемые результаты Программы	18-20
II	<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b>	
2.1.	Общие положения	21-29
2.2	Описание образовательной деятельности	22-29
2.2.1	Начальный этап дошкольного образования детей с РАС	22-
2.2.1.1	Формирование и развитие коммуникации	22-23
2.2.1.2	Коррекция нарушений речевого развития	23-24
2.2.1.3	Коррекция проблем поведения	24-26
2.2.1.4	Коррекция и развитие эмоциональной сферы	26-27
2.2.1.5	Формирование навыков самостоятельности	27-28
2.2.1.6	Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	28-29
2.2.1.7	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	30
2.2.2	Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	31-36
2.2.2.1	Социально-коммуникативное развитие	31-32
2.2.2.2	Речевое развитие	32-33
2.2.2.3	Познавательное развитие	33-34
2.2.2.4	Художественно-эстетическое развитие	34-35
2.2.2.5	Физическое развитие	35-36
2.2.3	Пропедевтический этап дошкольного образования детей с РАС	36-50
2.2.3.1	Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования	37
2.2.3.2	Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребёнка с аутизмом к школьному обучению	37-38
2.2.3.3	Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе	39-40
2.2.3.4	Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе	40
2.2.3.5	Подготовка к обучению основам чтения, письма, математических представлений	40-50
2.3	Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра	50
2.4	Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра	50-51
III	<b>ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b>	
3.1	Материально-техническое обеспечение Программы	51-54
3.2	Методические материалы средства, обучения и воспитания	54-60
3.3	Режим дня	60-61
3.4	Особенности традиционных событий праздников, мероприятий	61-65
3.5	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	65-72
IV	<b>КРАТКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОГРАММЫ</b>	
4.1	Возрастные и индивидуальные категории детей, на которых ориентирована Программа	72
4.2	Используемые программы	73
4.3	Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей	73-74

## **I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

### **1.1. Пояснительная записка**

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования (АОП ДО) МБДОУ «ДСКВ № 70» для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – Программа) предназначена для выстраивания образовательной и коррекционно-развивающей, психолого-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста, которым на основании заключения ТПМПК рекомендована АОП для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Программа обеспечивает создание условий для развития детей с РАС дошкольного возраста в возрасте с 3,5 до 7 (8) лет в группах компенсирующей направленности, их позитивной социализации, интеллектуального, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Реализация программы предполагает психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую поддержку позитивной реабилитации и социализации, развитие личности ребенка дошкольного возраста с РАС; формирование и развитие компетенций, обеспечивающих преемственность между первой (дошкольной) и второй ступенью образования (начальной школой).

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра МБДОУ «ДСКВ № 70» разработана в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012г. №-273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17 октября 2013г.» №1155

Содержание Программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

#### ***Цели и задачи реализации Программы***

*Цель Программы:* 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.

Цель АОП 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 ребенка, 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
- выстраивание индивидуального коррекционно-образовательного маршрута на основе изучения особенностей развития ребенка, его потенциальных возможностей и способностей;

### ***Цель и задачи части Программы, формируемой участниками образовательных отношений***

1. *Цель:* обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от тяжести РАС.

*Задачи:*

- 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;
  - совершенствование процессов слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
  - развитие общей, ручной, артикуляторной моторики;
  - коррекцию нарушений дыхательной и голосовой функций;
  - расширение объема импрессивной и экспрессивной речи, уточнение предметного, предикативного и адъективного компонентов словаря, ведение работы по формированию семантической структуры слова, организации семантических полей;
  - совершенствование восприятия, дифференциации и навыков употребления детьми грамматических форм слова и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций;
  - совершенствование навыков связной речи детей;
- коррекция нарушений фонетической стороны речи, развитие фонематических процессов;
- формирование мотивации детей к школьному обучению, обучение их основам грамоты.

2. *Цель:* создание условий для развития музыкально-ритмических способностей детей.

*Задачи:*

- заложить основы гармонического развития (развития слуха, голоса, внимания, движения, чувства ритма и красоты мелодии, развитие индивидуальных музыкальных способностей);
- подготовить детей к освоению приемов и навыков в различных видах музыкальной деятельности и адекватно детским возможностям;
- развивать коммуникативные способности.

Решение данных задач позволит сформировать у дошкольников с РАС психологическую готовность к обучению в общеобразовательной школе, реализующей образовательную программу или адаптированную образовательную программу для детей с РАС.

## *Принципы и подходы к формированию Программы*

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 частично, искажённо и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), относятся косновным симптомам РАС и формируются в результате коррекционной работы.

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

2. *Сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самооценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий*; значимого тем, что происходит с ребёнком 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 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 (вынужденно!) 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 ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение, (амплификацию) детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об амплификации) 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 репрезентации 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 через программы дополнительного образования

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, склонностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

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

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, возрас-

ту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

### ***Подходы к построению Программы.***

Программа построена на позициях гуманно-личностного отношения к ребенку и направлена на его всестороннее развитие, формирование духовных и общечеловеческих ценностей, а также способностей и интегративных качеств с учетом индивидуальных возможностей и специальных образовательных потребностей.

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

### ***Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений***

***Комплексно-тематический принцип*** построения образовательного процесса. Все воздействия педагога на детей в образовательном процессе представляют собой некое единство. Содержание работы с детьми является целостным, осмысленным, логичным с точки зрения детского восприятия, сохраняя при этом специфические задачи каждого направления развития. Содержание образования распределяется по определенным познавательным темам. «Тема» понимается не только как конкретное знание о предмете, событии, явлении, какой-либо сферы действительности, но и как широкое ассоциативное поле вокруг нее, позволяющее видеть многообразие взаимосвязей, обеспечивающих широту и разносторонность их представлений. Специфической особенностью Программы является интеграция коррекционно-развивающего содержания не только в структуру занятий, предусмотренных учебным планом (НОД), но и во все виды совместной со взрослым деятельности и в режимные моменты. Тщательно продумывается развивающая среда для организации свободной деятельности детей. В коррекционно-развивающий процесс включаются не только специалисты (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагоги-психологи), но и воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по ФИЗО, педагоги дополнительного образования. Обязательной составляющей Программы является взаимодействие с семьей воспитанника с целью повышения информированности и психолого-педагогической компетентности в вопросах, связанных с особенностями развития, а также с методами и приемами преодоления его недостатков у дошкольников с РАС.

Все занятия (НОД) интегрируют образовательные задачи из разных образовательных областей и имеют коррекционно-развивающую направленность. Основными видами деятельности являются игра, практическая, продуктивная и экспериментальная деятельности.

### ***Значимые для разработки и реализации Программы характеристики***

В настоящее время в учреждении функционируют 4 компенсирующих группы для детей с ЗПР с 12 -часовым пребыванием детей. Эти группы посещают дошкольники с РАС. Режим работы: с 7.00 до 19.00 ч.

Основанием для зачисления детей в группы является заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии.

Продолжительность и сроки пребывания на каждом этапе обучения определяются возрастом воспитанника, состоянием его здоровья (характером психических нарушений).

Для эффективного осуществления данного направления в ДОУ создана медико-психолого-педагогическая служба сопровождения детей, в состав которой входят следующие специалисты: старший воспитатель, фельдшер, медсестра, медсестра по массажу, инструктор ЛФК, инструктор по физической культуре, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, педагог дополнительного образования (изобразитель), музыкальный руководитель, воспитатели.

### ***Особенности климатических условий***

В содержании Программы учитываются специфические ***климатические и экологические особенности*** города Братска, расположенного в восточной Сибири, а именно:

- погодные условия (преобладание низких температур -25- 35С, перепады температур, давления в течение суток, жёсткость погоды за счёт сильных ветров до 20 м/с);
- короткий световой день (около 6 часов);
- наличие выбросов в атмосферу продуктов деятельности металлургических и лесопромышленных предприятий и т.д.

В целом условия Братска представляют собой сложный комплекс отрицательных факторов в отношении их воздействия на детский организм. Поэтому эти факторы учитываются при организации совместной деятельности в режимных моментах – организация совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей в помещениях ДООУ в дни отмены прогулок, сокращение времени прогулок на свежем воздухе.

#### *Характеристика кадрового состава*

Отличительной особенностью дошкольного учреждения является:

- полная укомплектованность кадрами в соответствии со штатным расписанием;
- стабильность кадрового потенциала;
- высокий образовательный ценз и квалификация педагогов ДООУ;
- эффективность повышения квалификации педагогов ДООУ;
- привлечение молодых специалистов.

Кадровое обеспечение по Адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования предусматривает должности педагогических работников, имеющих соответствующую квалификацию для работы с детьми с ОВЗ: предусмотрена должность учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по лечебной физкультуре, медсестры по массажу, Также ДООУ укомплектовано квалифицированными педагогическими работниками: воспитателями, старшим воспитателем, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем.

Все специалисты коррекционного направления: 4 учителя-дефектолога, 3 учителя-логопеда, педагог-психолог, массажист и инструктор ЛФК - аттестованы. 8 из них - имеют высшее образование. Все воспитатели прошли курсы повышения квалификации «Организация образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС дошкольного образования».

#### *Выбор образовательных программ*

- *Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи Л.Б. Баряевой, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкиной, Г.Г. Голубевой и др., под ред. Проф. Л.В. Лопатиной.-СПб.,2015* используется для организации логопедической работы с детьми с ЗПР с тяжёлыми речевыми расстройствами.

Выбор программы обусловлен следующим:

- содержание логопедической работы программы оптимально для коррекции тяжёлых речевых расстройств у детей с задержкой психического развития;
- учитывает особенности данной категории дошкольников, способствует грамотной организации коррекционной логопедической работы.

- *Используется парциальная образовательная программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста «Ладушки» Новоскольцевой И.А, Каплуновой И.М. (Санкт-Петербург, Композитор, 2015);*

Художественно-эстетическое развитие (музыка) было выбрано для дополнения Программы по следующим причинам:

- программа «Ладушки» рассчитана на все категории детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; авторы программы сочетают музыку и движение, музыку и речь;
- программа направлена на сотрудничество детей и взрослых (родителей и педагогов) и предусматривает активное участие взрослых на занятиях и праздниках.

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

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах фактически не сформулированы.



Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

Прежде всего, такие потребности должны быть специфичными. Раскрывая этот принцип, легко понять, что уровень специфичности может быть разным.

*Во-первых*, можно выделить образовательные потребности, общие для всех обучающихся, включая тех, у кого есть ОВЗ, в том числе и РАС. Например, всем обучающимся необходимы знания и компетенции того или иного уровня по предметам, входящим в соответствующую образовательную программу.

*Во-вторых*, некоторые образовательные потребности присущи всем обучающимся с ОВЗ, и они сформулированы во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, например, необходимость адаптации образовательных программ, приобретения жизненных компетенций и др.

*В-третьих*, существуют образовательные потребности, свойственные отдельным категориям ОВЗ: дети с нарушениями слуха нуждаются в звукоусиливающей аппаратуре; незрячим нужны книги и пособия, выполненные шрифтом Брайля; многим детям с ДЦП - пандусы и подъемники в зданиях образовательных организаций и т.д.

Следовательно, если обучение и воспитание детей с РАС действительно является самостоятельным направлением в образовании, должны быть особые образовательные потребности, присущие всем обучающимся с РАС, что необходимо означает определённую связь с диагностически значимыми признаками этого отклонения в развитии.

*В-четвёртых*, учитывая клиническую и психолого-педагогическую полиморфность проявлений РАС, формулировки особых образовательных потребностей, присущие всем детям с этим нарушением развития, должны быть в достаточной степени обобщёнными, то есть относиться ко всем детям с РАС и, в то же время, быть основой для конкретизации и индивидуализации в соответствии с особенностями каждого ребёнка, что очень важно для решения практических вопросов коррекции.

В литературе (С.А.Морозов) предложены следующие особые образовательные потребности обучающихся с РАС:

- 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.

Выделенные особые образовательные потребности удовлетворяют всем означенным выше требованиям.

### ***Характеристики особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра***

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

<b>Первая группа</b>			
<i>Общая характеристика</i>	<i>Речь</i>	<i>Поведение</i>	<i>Стереотипы</i>
Полная отрешенность от происходящего. Данная группа аутизма является самой тяжелой	Дети практически не говорят. При аффектах могут произнести короткие слова и однотипные фразы, отчего складывается впечатление, что они только частично понимают речь. Используют звуки неречевого характера: щебет, свист, бормотание	Не реагируют на внешние раздражители: боль, холод, голод. Не проявляют испуга, даже в ситуациях, угрожающих их жизни. Не используют целенаправленного взгляда. Время проводят бесцельно, пассивно передвигаясь по комнате: лазают, карабкаются по мебели, бегают по очертаниям паркета. При попытке заставить обратить внимание на кого-либо или на что-либо возникает реакция самоагрессии	Стереотипы выражаются в монотонности полевого поведения. Эти дети могут часами наблюдать луч света, падающий на пол, или улицу за окном
<b>Вторая группа</b>			
Активное отвержение происходящего	Характерны эхолалии. Например, всякий раз, когда ребенок голоден, он повторяет: «Кушать бутерброд», о себе говорит в третьем лице: «Вова идет гулять». Дети часто вообще предпочитают обходиться без речи, а свои просьбы высказывают криком или показывают на интересующий предмет пальцем	Аутизм проявляется как неприятие мира, если последний не укладывается в понимание ребенка. Моторно дети очень неловки. Складывается впечатление, что ноги и руки их не слушаются. Но иногда дети достигают большого мастерства в действиях определенного характера. Например, могут высокохудожественно нарисовать любимое животное, наиграть на пианино музыкальное произведение. Мышление буквально, не символично, указание на наличие подтекста вызывает напряжение	Проявляют явные предпочтения в еде. Например, едят только длинный рис и белый шоколад в виде квадрата. Если шоколад фигурный или слишком маленького размера — отказываются от еды. Прогулка должна проходить по привычному маршруту, а на ногах одеты ботинки со шнурками определенного цвета. Данные дети могут существовать только в узких рамках расписания, привычном укладе жизни, разрушение которого вызывает панический страх
<b>Третья группа</b>			
Погружение в аутистические интересы	Много говорят и часто цитируют целые страницы любимых литературных произведений. В общении собеседника не слы-	«Книжные» дети, рано набирают знания и словарный запас по определенной теме, часто поражают своей неорганизованностью в быту. Не	Дети производят впечатление захваченности определенными действиями. Они могут годами говорить на волнующую тему или рисо-

	шат, не склонны к диалогу. Речь смазана, тороплива, «говорит захлебываясь», в разговоре могут переставлять слова по смыслу. Речь отличается сложностью и интеллектуальностью, но нередко интонация не соответствует тексту. В разговоре смотрят на собеседника, но обращаются не к конкретному человеку, а к человеку вообще, не учитывая личности и интересов партнера по общению	умеют и не знают элементарных способов самообслуживания. Эти дети не стремятся к новому. Боятся перемен в жизни, если они неожиданны или исходят от другого человека. Способны принять новшество только под собственным контролем. Дети «зацикливаются» на удовольствии от проговаривания, проигрывания неприятных ситуаций. Часто говорят и рассуждают о пожарах, бандитах, пиратах, помойках. Пугающая ситуация таким образом становится аутостимулирующей	вать излюбленных животных. В отличие от детей второй группы, не столько склонны к сохранению постоянства в окружающей обстановке, сколько в желании отстоять стереотипность собственного поведения
--	--	--	--

#### *Четвёртая группа*

Имеются трудности в организации общения и взаимодействия с ребенком	Речь тихая, нечеткая. Ребенок в общении прибегает к речи и диалогу, но пересказ текста затруднен. Порой складывается впечатление, что ребенок не понимает простую инструкцию, зато живо реагирует на задевшую его (по непонятной причине) ситуацию или образ	На первый план выходит ранимость, беззащитность детей. В отличие от других групп аутизма, дети способны установить с собеседником контакт глаз. Но взаимодействие немедленно прекращается, если на пути встречается препятствие. Дети способны обратиться за помощью и эмоциональной поддержкой к близким людям. Данная сверхзависимость от взрослого выражается в безмолвном вопросе ребенка: «Что вы считаете правильным?» или «Какого ответа вы ждете от меня?»	В стереотипах, как средства защиты, на первое место выходит «правильность». Словчить, схитрить, обмануть для них неприемлемо. Дети делают все так, как учили взрослые, отчего зачастую выглядят туповатыми
---	--	--	--

Специалисты (О.С. Никольская и др.) считают, что среди типических случаев детского аутизма можно выделить детей с четырьмя основными моделями поведения, различающимися своими системными характеристиками. В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели отличает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития).

Приводим характеристики этих моделей, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким.

**Первая группа.** Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детей можно мимоходом заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мучительны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

Вместе с тем, даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимоходного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования.

Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Особенности поведения на ПМПК: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

**Вторая группа** включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях - активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого - «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий - как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция - важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на прак-

тике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненно-го стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Особенности поведения на ПМПК: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, неадекватен, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигатель-нобеспокоен, стереотипно прыснет, бегаем по кругу, кружится и т.п. Речь эхололичная и стереотип-ная, со специфичнойскандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

**Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми - достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными сте-реотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целена-правленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гаран-тия успешности, переживания риска, неопределенности их полностью дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог с обстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, часто оценивают его как потен-циального лидера. Это ошибочное впечатление, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развер-нутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждает-ся результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить ин-

терес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом ауто-стимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой ауто-стимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Особенности поведения на ПМПК: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

**Четвертая группа.** Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует

контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Такие дети не развивают изолированных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них то этот ребенок нуждается в непрерывной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей *только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами* (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

По мнению специалистов, именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Особенности поведения на ПМПК: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозим в контактах, не «считывает эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

Представленные модели рассматриваются в настоящее время с точки зрения их адаптивной целесообразности.

Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будет обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС дошкольного возраста и плавный переход их к школьному обучению.

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



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

Хорошо известно, что методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма.

- коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
- коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;
- коррекция (хотя бы смягчение) проблем поведения - условие реализации всех программ дошкольного образования;
- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;
- формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;
- формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Несмотря на теснейшую содержательную (общность сфер развития) и функциональную (результаты коррекционной работы - предпосылка и условие освоения программ образовательных областей) связь задач коррекционной работы и освоения образовательных областей ФГОС, между этими составляющими дошкольного образования детей с РАС есть существенное различие: постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования; это предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3-3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАСН), на другом - развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С.Никольской, «Floortime» С.Гринспена и С.Уидер), между этими полюсами - отработка основного ответа (pivotalresponsetreatment, PRT) и различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

- наличие поведения, не поддающегося контролю;
- наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;
- отсутствие контакта с родителями;
- невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;
- грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

- сверхпривязанность к матери, симбиоз;
- выраженный страх взаимодействия с людьми;
- гиперсензитивность к тактильному контакту;
- выраженная процессуальность аутистических расстройств;
- глубокие нарушения эмоциональной сферы (на уровне эмоциональной тупости).

Являются показаниями к выбору развивающих подходов и не требуют директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов:

- отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
- если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выразить свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;

- поведение в основном поддается контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами (например, выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту), из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

Главный вывод - единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение - прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов. Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Главный критерий - эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

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

Планируемые результаты освоения Программы определены для детей по завершению каждого этапа обучения и предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

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.

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

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение 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.

***Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств*** (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / 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;
- поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше - ниже», «шире - уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
  - владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

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

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто - формально);

- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма;
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

## 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Общие положения

Содержание АОП дошкольного образования 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 в возможно большей степени (в идеале - преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и
- 2) освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека, первазивный характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей.

В связи с этим на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от начального этапа к основному - возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны - определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Последний этап (пропедевтический) выделяется как самостоятельный. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Основной этап - освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

Подраздел 2.3 посвящён взаимодействию взрослых (педагогов, психологов, воспитателей, других сотрудников Организации, а также (и, может быть, в первую очередь) родителей).

Высокая значимость сотрудничества коллектива ДООУ с родителями и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4.

## **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.**

<b>Установление взаимодействия с аутичным ребенком</b>
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.
<b>Установление эмоционального контакта</b>
также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С.Никольской и её коллегами.
<b>Произвольное подражание</b>
большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных подходов.
<b>Коммуникация в сложной ситуации</b>
подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и т.п. очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.
<b>Умение выразить отношение к ситуации (согласие или несогласие)</b>
социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.
<b>Конвенциональные формы общения</b>
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.
<b>Умение инициировать контакт</b>
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. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

### **Спонтанное общение**

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

### **Использование альтернативной коммуникации**

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

Если у ребёнка нет потребности к общению, и он не понимает обращённой речи, то целесообразность обучения альтернативной коммуникации представляется сомнительной. И, напротив, если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством – и здесь может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Vlyssi др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка<sup>1</sup>, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

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

#### 2.2.1.2. Коррекция нарушений речевого развития

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

**- обучение пониманию речи:**

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

**- обучение экспрессивной речи:**

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называ-

ние 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;

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

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

#### **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. Коррекция проблем поведения

**Проблемное поведение** (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки<sup>2</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.

Наиболее эффективно проблемы поведения решаются с использованием АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую 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 из-



менить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребёнка стимул. 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 то же время, 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 успешивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Иногда такая компенсация используется длительно, иногда - как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстериоризацией 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-гиперкомпенсаторые 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.

#### 2.2.1.4. 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.

<b>Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком</b>
- 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. 2.2.2.1 - формирования потребности к коммуникации);
<b>Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:</b>
- 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);
<b><i>Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение</i></b>
через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);
Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):
<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);</li> <li>- в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психо-эстетотерапии в занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия - музыкальные занятия, арттерапия - занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).</li> </ul>

#### 2.2.1.5. 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.

<b>Эмоциональная зависимость от другого человека</b>
Ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе - несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультаннный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка).
Для преодоления чаще всего используют <b>десенсибилизацию - постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.</b>
<b>Воспитание в условиях гиперопеки</b>
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.
<b>Недостаточность целенаправленности и мотивации</b>
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.

### **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 необходим - 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.

### **Трудности выбора**

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

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

### **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. описанных выше) способов.

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

##### **Выбор навыка**

Учитывать:

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

#### Мотивация

естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровне развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы - не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

#### Определение конкретной задачи коррекционной работы

Например, трудности формирования навыка самостоятельно есть 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 и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

#### 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, преодолеть 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 проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- если программа реализована, переходят к следующей проблеме.



### 2.2.1.7. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебно-го плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте (на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС - обязательно). Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в АВА. Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

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

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно относиться очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

- именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;
- прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более, что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;
- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

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

#### 2.2.2.1. Социально-коммуникативное развитие

Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира

- 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 вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и

женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

#### Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками

- формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем взрослого; далее - самостоятельно;
- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);
- развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;
- использование конвенциональных формы 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 обращаешься («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

#### Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками

- **формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;**
- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт; в меру уровня коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);
- возможность совместных учебных занятий

#### Коммуникация в сложной ситуации

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

#### **Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе**

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка

#### Становление самостоятельности

- продолжение обучения использованию расписаний;
- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
- постепенное замещение декларативных форм памяти процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

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.);

**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

**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);

**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;

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

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; наличие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; мотивация к общению;*
- возможность реципрокно 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

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

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

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

- совершенствование конвенциональные формы общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;



<b>Развитие речевого творчества</b>
-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;
<b>Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы</b>
-возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;
<b>Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:</b>
начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период

### 2.2.2.3. Познавательное развитие

<b>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.:</b>
-обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых 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 (как подготовка к восприятию целостного звукового образа - даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия); -сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам; -формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое; -создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях;
<b>Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:</b>
-формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватных 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
<b>Развитие воображения и творческой активности</b>

- 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 приспособлять её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации - формируются предварительно) 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 событиями реальной жизни

#### 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 ребёнка 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;

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;
- реализацию 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 психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны 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 не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

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 как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

Таким образом, в 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), обусловленными 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 (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

### **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 реципрокному речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы 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 (скорее никогда), 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 понимать речь (устную и/или письменную).

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 пропедевтическом этапе в социально-коммуникативном развитии:

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

### **2.2.3.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности 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 привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты.

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебнокоррекционным воздействиям, что связан со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза.

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки

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

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические<sup>3</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 медикаментозного лечения. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае более лёгких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое 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. Несформированность к определённому возрасту поведенческих проблем (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребёнка, однако это получается не всегда.

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

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

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

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, а чаще невозможно.

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 и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;
- 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<sup>4</sup>;
- особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного 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, необходимо 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, недостаточная организация поведения (или тем более её отсутствие) у 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 - да в общем-то любой ребёнок - 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, прежде всего, АВА; главное - сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены.

#### **2.2.3.5. Подготовка к обучению основам чтения, письма, математических представлений**

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

Большинство детей с РАС необходимо обучать чтению, овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия. Особенно это относится к детям, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром.

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



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

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

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

На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять пазлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета. Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (кастрюля, книга и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом.

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на 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 звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для детей с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение по Марии Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями - сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или беспер-

спективными. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитикосинтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А.Безруковой, С.А.Сущевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению многих детей (но не всех!) не следует использовать сказки, поговорки, пословицы, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда - квазимотивацию через подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

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

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

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

Большинство детей с РАС необходимо обучать чтению, овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия. Особенно это относится к детям, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром.

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

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

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

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

На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять пазлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета. Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (кастрюля, книга и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом.

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на 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 звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ре-

бёнок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А.Безруковой, С.А.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 многих детей (но не всех!) не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда - квазимотивацию через подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту (даже очень небольшому), но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанно-

му: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

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

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

### *Основы обучения детей с РАС письму*

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

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

Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)<sup>5</sup>.

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму в пропедевтическом периоде.

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

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

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

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

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради 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 минимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). И еще один очень важный момент: часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка и в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Параллельно с прописями (см. «Прописи» Т.И.Морозовой и Л.С.Захаровой) необходимо подключить работу в тетрадях в косую линейку и далее в узкую линейку. Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). 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.

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 ребенок 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 ребенок 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.

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

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков РАС.

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

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

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

В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач и др.).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

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

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

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

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий - низкий», «узкий - широкий», «длинный - короткий» и т. д. и «больше - меньше» (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предмета до пяти без пересчёта.

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

Есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают.

Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

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

Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не

увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями - академических знаний и уровня жизненной компетенции.

### **2.3. 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 качественными нарушениями социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

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

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

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

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

а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка и

б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение). Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия - чёткими и последовательными. Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени - в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.

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

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

### **III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

Для оптимальной реализации коррекционно-развивающей работы на этапе дошкольного детства необходимо соблюдать специальные условия воспитания и обучения детей с РАС, организовывать безбарьерную среду их жизнедеятельности. Это способствует успешной социализации детей с РАС, обеспечению их полноценного участия в жизни образовательного учреждения, общества.

Необходимым условием организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении является создание *адаптивной среды*, позволяющей обеспечить их полноценную личностную самореализацию в образовательном учреждении.

В ДООУ созданы надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с недостатками физического и психического развития (специализированное учебное, реабилитационное, медицинское, игровое оборудование и т.д.).

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

Материально - техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания позволяет в полном объёме реализовывать Программу.

Здание детского сада типовое, двухэтажное. Расположено во дворе жилого массива, вдали от промышленных предприятий и трассы. Территория детского сада огорожена, озеленена насаждениями по всему периметру: имеются различные виды деревьев и кустарников, газоны и клумбы. Участки МБДОУ оснащены постройками для игровой деятельности, двигательной активности, оборудованием для развития основных движений, малыми формами, спортивной площадкой для проведения спортивных игр, соревнований, досугов, развлечений. Происходит развитие познавательной и трудовой деятельности посредством сезонного оформления участков.

Материально - техническая база соответствует миссии ДОУ, имеет ярко выраженную коррекционно-развивающую направленность, обеспечивает эмоциональное благополучие детей, комфорт. В ДОУ созданы материально-технические условия для проведения квалифицированной коррекционной работы с детьми с РАС: в ДОУ оборудованы кабинеты учителя –логопеда, учителя – дефектолога, педагога – психолога, спортивный и музыкальный залы, зал ЛФК, кабинеты массажа, изостудии, коррекционные уголки в группах.

Для ведения коррекционно-образовательной деятельности, сохранения и укрепления здоровья детей в ДОУ достаточно игрового оборудования, позволяющего компенсировать физические и психические недостатки развития ребенка, полноценно осваивать все виды детской деятельности:

- *4 групповых помещения со спальнями, приёмными, санитарными узлами:*

-коррекционно-развивающая и воспитательно-образовательная работа, консультирование родителей

-зоны развития для решения коррекционно-развивающих задач в различных видах детской деятельности

-детская деятельность, занятия, индивидуальная работа

-продукты детской деятельности

-информационные стенды для родителей

- *музыкальный зал:*

-утренняя гимнастика, музыкальные занятия, индивидуальная работа, театральная студия, логоритмика, праздники, развлечения, выставки для детей и родителей, отчетные концерты студии, консультирование педагогов, родителей

-развитие музыкальных способностей детей, их эмоционально-волевой сферы.

-оказание консультативной, методической помощи педагогам и родителям.

- *физкультурный зал:*

-утренняя гимнастика, коррекционная физкультура, индивидуальные занятия, физкультурные праздники, развлечения, досуги, консультационная работа с родителями

-укрепление здоровья детей, приобщение к здоровому образу жизни, развитие физических качеств

-просветительская работа с родителями, формирование у них потребности в здоровом образе жизни

- *4 кабинета учителей-логопедов, учителей – дефектологов, логопункт:*

-индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми, логоритмика, консультационная работа с родителями и педагогами, разработка индивидуальных образовательных маршрутов для детей группы «риска»

-развитие психических процессов, речи детей, коррекция звукопроизношения.

-подготовка к школе.

- *кабинет педагога-психолога:*

-коррекционные занятия с детьми и взрослыми, психогимнастика, индивидуальная работа, диагностическая работа

-развитие эмоционально-волевой сферы ребенка, формирование положительных личностных качеств, развитие любознательности, осознанного поведения

-профилактика аддиктивного поведения детей старшего дошкольного возраста

• кабинет лечебной физкультуры, кабинет лечебного массажа, медицинский кабинет, изолятор, прививочный кабинет:

-осмотр детей, консультации фельдшера, медсестры, лечебно-профилактическая и оздоровительная работа по рекомендациям врачей, лечебная физкультура, массаж

-профилактика, оздоровительная работа с детьми, консультационно - просветительская работа с родителями и работниками ДОУ

-контроль за санитарным состоянием в ДОУ, питанием детей

• изостудия:

-занятия по изобразительной деятельности, досуги, развлечения, индивидуальная работа, авторские выставки, педагогические проекты

-развитие художественных способностей детей, любознательности

• методический:

- библиотека для педагогов, видеотека, фонотека, консультации, семинары, «круглые столы», педсоветы, консультации, заседания аттестационной комиссии, ПМПК, ПМПС(по раннему возрасту)

-повышение профессионального уровня педагогов, их компетентности

-оказание действенной адресной методической помощи педагогам в зависимости от уровня их профессиональных достижений, стажа работы

Помещения и территория ДОУ соответствуют СанПиНу, нормам и правилам пожарной безопасности, охраны труда и техники безопасности.

Материально-техническая база детского сада соответствует требованиям, предъявляемым к дошкольным учреждениям.

#### *Информация о доступе к информационным системам и информационно-телекоммуникационным сетям*

В учреждении расширяется число пользователей ИКТ-технологий, поэтому увеличивается число компьютеров, объединенных локальной сетью.

Имеются в наличии 6 компьютеров и 6 ноутбуков. 8 из них подключены к сети Интернет. Имеется 4 принтера, 2 ксерокса, 2 музыкальных центра, 5 телевизоров, 1 мультимедийная установка.

Средства ИКТ	Место нахождения	Функциональное использование	Категория пользователей
Ноутбук, 1 шт	Кабинет заведующего	Выход в Интернет, работа с отчетной документацией, электронной почтой и пр.	Заведующий ДОУ
Персональный компьютер, 1 шт., ноутбук, 1 шт.	Методический кабинет	Осуществление методической помощи педагогам; организация и проведение консультаций, семинаров, Советов педагогов; работа с отчетной документацией, электронной почтой; оформление педагогического опыта, стендовой информации; выход в Интернет	Старший воспитатель, воспитатели

		нет; работа с сайтом ДОУ	
Ноутбук, 1 шт	Кабинет заместителя заведующего по АХР	Выход в Интернет, работа с отчётной документацией, электронной почтой	Заместитель заведующего по АХР
Персональный компьютер, 2 шт	Кабинет делопроизводителя, инспектора по кадрам	Выход в Интернет, работа с отчётной документацией, электронной почтой; ведение кадрового делопроизводства, баз данных; размещение информации на официальных сайтах ДОУ	Инспектор по кадрам, делопроизводитель
Персональный компьютер, 2 шт ноутбук, 2 шт	Кабинет педагога-психолога, музыкальный зал, спортивный зал, кабинеты учителя-дефектолога, учителя-логопеда	Подготовка к образовательной деятельности, работа с отчётной документацией, работа с воспитанниками	Воспитатели, педагог-психолог, инструктор по ФК, музыкальный руководитель
Персональный компьютер, 1 шт.	Медицинский кабинет	Работа с отчётной документацией, осуществление консультативной помощи педагогам	Фельдшер, медицинская сестра, медицинская сестра по лечебному массажу, медицинская сестра по лечебной физкультуре

Имеется электронная почта, доступ к сети Интернет (Wi-Fi). Создан собственный сайт учреждения - <http://dou70bratsk.cp94815.tmweb.ru>.

Компьютерно-техническое оснащение ДОУ может использоваться педагогами в воспитательно - образовательной деятельности с детьми.

### 3.2 Методические материалы, средства обучения и воспитания

Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС строится с учетом методического обеспечения Программы для детей:

<i>Образовательные области</i>	<i>Перечень изданий</i>
социально-коммуникативное развитие	Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ОВЗ. – СПб: 2017 Роджерс, С.Дж. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребёнка играть, общаться и учиться / Салли Дж. Роджерс, Дж. Доусон, Лори А. Висмара; пер. с англ. В Дегтяревой. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. -416 с. Польнова В.К., Дмитренко З.С. и др. Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. Планирование работы. Беседы. Игры. – СПб., 2015 Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками-



	<p>ми. Под ред. Л.Б. Баряевой, И.Г. Вечкановой СПб., 2009</p> <p>Павлова Г.Я. Безопасность: знакомим дошкольников с источниками опасности. – М: 2013.</p> <p>Краснощёкова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/Д., 2010.</p> <p>Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход: Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева; - 2-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 304 с.</p>
познавательное развитие	<p>Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). – СПб. : Союз. – 2001.</p> <p>Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности. Из опыта работы. /Л.Б.Баряева и др.;- СПб:-2014</p> <p>КДелани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми/ Тара Делани; пер.с англ. В Дегтярёвой; науч. ред. С.Анисимова. – 3-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 272 с.</p> <p>атаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. Пособие для учителя. - М.: 2001</p> <p>представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. М.: 2001</p> <p>Чумакова И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта. - М. - Владос, 2001.</p> <p>Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников.1-ый год обучения: М.: Книголюб, 2004.</p>
речевое развитие	<p>Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки / Л.Г. Нуриева. – изд. 9-е. – М.: Теревинф, 2016. – 106 с.</p> <p>Арсеньева М.В., Бородулина Ю.Ю. Игры в логопедической работе с дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи. – СПб: 2016</p> <p>Чернякова В.Н. Игровые технологии формирования звукопроизношения у детей 4-7 лет.- М.: 2017.</p> <p>Фадеева Ю. А. Печугина Г.А. В мире слов букв и звуков: Речевые игры на автоматизацию звуков. – М.: 2017</p> <p>Бобкова Т.И., Красносельская В.Б. и др. Ознакомление с художественной литературой детей с ОНР. – М.: 2008</p> <p>Смирнова Л. Н Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4-5 лет: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.</p> <p>Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников/ под.ред. Л.Б. Баряевой. - СПб., 2009</p> <p>Токарева С.И. Коррекция речевых нарушений у детей 5-7 лет.В.:Учитель,2012</p>
художественно-эстетическое	<p>Рау М.Ю. Лепка. Аппликация. Рисунок. Альбом для организации творческой деятельности дошкольников 3-4 лет с недостатками развития слуха и ИН с методическими рекомендациями.- СПб,2014</p> <p>Баряева Н.С., Воронкина К.А., и др. Арт-терапевтические технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ.- СПб: 2016</p>
физическое развитие	<p>Борисова М.Т. Тематические подвижные игры для дошкольников. – М. 2015.</p> <p>Овчинникова Т.С. Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой. – СПб. 2006.</p>

**Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений**

строится с учетом методического обеспечения парциальных программ, которые дополняют образовательное содержание обязательной части Программы:

	Перечень изданий
Логопедическая работа	Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. профессора Л.В. Лопатиной – СПб, 2014. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. - СПб., 2011г. Голубева Г.Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников: Учебно-методическое пособие.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие.- СПб., 2000 Морозова И.А., Пушкарёва М.А. Занятия по развитию речи в специализированном детском саду: Пособие для логопеда, учителя – дефектолога, воспитателя. – М.:ВЛАДОС, 2006.
Образовательная область: художественно-эстетическое развитие	Каплунова И., Новоскольцева И. Ладушки. Программа по музыкальному воспитанию детей. СПб., 2015 1. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Праздник каждый день: конспекты музыкальных занятий с аудиоприложением (средняя группа). СПб., 2008. 2. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Праздник каждый день: конспекты музыкальных занятий с аудиоприложением (старшая группа). СПб., 2008. 3. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Праздник каждый день: конспекты музыкальных занятий с аудиоприложением (подготовительная группа). СПб., 2009. 4. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Праздник каждый день: дополнительный материал к конспектам музыкальных занятий с аудиоприложением (подготовительная группа). СПб., 2009.

**Имеющиеся в ДОУ средства обучения**

- печатные (учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии, рабочие тетради, раздаточный материал и т.д.);
- электронные образовательные ресурсы (сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и т.п.);
- аудиовизуальные (слайды);
- наглядные плоскостные (плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски);
- демонстрационные(муляжи, макеты, стенды, модели демонстрационные)
- спортивное оборудование и т.п.).

Наиболее эффективное воздействие на воспитанников оказывают современные аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения (электронные образовательные ресурсы). Аудиовизуальные средства, а также средства мультимедиа являются наиболее эффективным средством обучения и воспитания.

### *Физическое развитие*

- Обручи пластмассовые
- Палка деревянная гимнастическая
- Палки пластмассовые гимнастические
- Мячи разного диаметра
- Набор кеглей
- Дуги для подлезания
- Коврики массажные
- Корректирующая дорожка
- Скамейки для ходьбы
- Щиты для бросания
- Кольцеброс
- Мешочки для равновесия
- Скакалки детские
- Шнуры
- Канат для перетягивания
- Флажки разноцветные
- Ленты
- Лесенка-стремянка
- Маты

### *Познавательное развитие*

- Наборы тематических предметных карточек
- Серия демонстрационных сюжетных тематических картин
- Домино с цветными изображениями
- Шнуровки различного уровня сложности
- Игрушки-персонажи
- Набор плоскостных геометрических фигур
- Мозаика с плоскостными элементами различных геометрических форм
- Дидактические игры
- Муляжи фруктов и овощей
- Вкладыши
- Пирамидки различной величины

### *Речевое развитие*

- Стимульный материал
- Наборы предметных карточек по темам
- Набор сюжетных карточек по темам
- Предметные игрушки-персонажи
- Комплекты детских книг по темам
- Иллюстрации к детской художественной литературе

### *Художественно-эстетическое развитие*

- Магнитная доска
- Мольберт
- Изделия народных промыслов
- Тематические комплекты карточек для лепки, аппликации, рисования
- Бумага для рисования
- Стаканчики
- Трафареты
- Кисочки
- Карандаши простые, цветные
- Мелки восковые

- Бумага цветная
- Картон цветной, белый
- Пластилин
- Доска для работы с пластилином
- Комплекты CD-дисков с музыкальными произведениями
- Набор шумовых музыкальных инструментов (музыкальные колокольчики, бубны, барабан, погремушки)
- Металлофон
- Комплекты костюмов театрализованной деятельности
- Шапочки для театрализованной деятельности
- Ширма для кукольного театра настольная, напольная
- Игрушки-персонажи
- Флажки разноцветные
- Куклы
- Мишура
- Напольный конструктор деревянный
- Наборы настольного конструктора

*Технические средства обучения*

Экранно-звуковая аппаратура:

- Пианино
- Синтезатор
- Музыкальный центр
- Телевизор

Вспомогательные технические средства:

- Цифровой видеопроектор
- Экран

Носители информации:

- Тематические презентации
- Цифровые музыкальные аудиозаписи
- Фонотека, видеотека

***Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений***

*1.Перечень оборудования, учебно-методических и игровых материалов для реализации программы по музыкальному воспитанию «Ладушки» Каплуновой И. М., Новоскольцевой И. А.*

№ п/п	Наименование оборудования, учебно-методических и игровых материалов
<b>ОБОРУДОВАНИЕ</b>	
1.	Музыкальные инструменты: цифровое пианино (фирма «CASIO»)
2.	Средства мультимедиа: Музыкальный центр Компьютер
3.	CD – DVD - диски
4.	Ширма большая
5.	Ширма маленькая
6.	Декорации (деревья, кубы, елки и т.д.)
<b>УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ</b>	

<p>11.</p> <p>12.</p>	<p>Оборудование для музыкальных игр, драматизаций:</p> <p>Театры:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-пальчиковый,</li> <li>-оригами,</li> <li>-плоскостной,</li> <li>-настольный,</li> <li>-би-ба-бо,</li> <li>- марионеточный,</li> <li>-клубковый,</li> <li>-театр гонзиков</li> </ul> <p>Атрибуты для театральных этюдов, игр:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- театральные маски;</li> <li>- вязаные шапочки для героев;</li> <li>- театральные костюмы;</li> <li>- цветные платочки;</li> <li>- цветные и газовые шарфы;</li> <li>- сундук, сюрпризные коробки;</li> <li>- ленточки;</li> <li>- листочки;</li> <li>- шляпы;</li> <li>-мячи;</li> <li>- кубики</li> </ul>
<p>13.</p>	<p>Детские музыкальные инструменты:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-барабан с палочками</li> <li>-бубен большой</li> <li>-бубен маленький</li> <li>-бубен средний</li> <li>-вертушка (шумовой музыкальный инструмент)</li> <li>-дудочка</li> <li>-деревянные палочки (музыкальный инструмент)</li> <li>-зуковой молоток (ударный музыкальный инструмент)</li> <li>-игровые ложки (ударный музыкальный инструмент)</li> <li>-кастаньеты с ручкой</li> <li>-кастаньеты деревянные</li> <li>-ксилофон</li> <li>-маракасы</li> <li>-металлофон – альт диатонический</li> <li>-металлофон 12 тонов</li> <li>-музыкальные колокольчики (набор)</li> <li>-свистки с голосами птиц</li> <li>-свистулька</li> <li>-треугольники (ударный музыкальный инструмент)</li> </ul>
<p>14.</p>	<p>Учебно – методические материалы, пособия, наборы для педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- разработки сценариев занятий, сказок, спектаклей;</li> <li>- нотное приложение к спектаклям;</li> <li>- картотека театральных игр (этюды, пальчиковые и речевые игры, скороговорки, потешки, стихи, загадки);</li> <li>- нотный материал (в соответствии с рекомендуемым материалом по каждой возрастной группе);</li> </ul>

- литература, содержащая сценарии детских утренников, праздников, развлечений

*2. Перечень средств обучения по Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. профессора Л.В. Лопатиной – СПб, 2014.*

1. Картотека материалов для автоматизации и дифференциации звуков (слоги, слова, словосочетания, предложения, потешки, чистоговорки, скороговорки, тексты)
2. Логопедический альбом для обследования речи.
3. Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.
4. «Алгоритмы» составления описательных рассказов.
5. Предметные и сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации звуков.
6. Настольно-печатные игры для автоматизации и дифференциации звуков.
7. Предметные картинки по лексическим темам.
8. Игры для совершенствования грамматического строя речи.
9. Дидактические игры для совершенствования памяти, внимания, зрительного и слухового восприятия.
10. Наборы наглядно-графической символики.
11. Пособия по развитию графомоторных навыков.
12. Пособия по развитию мелкой моторики рук.

**3.3. Режим дня**

**Режим пребывания детей в ДОУ**  
(холодный период года)

Организация жизнедеятельности дошкольника в течение дня	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-8 лет
Утренний прием, самостоятельная деятельность	7.00-8.00	7.00-8.10	7.00-8.10	7.00-8.10
Утренняя гимнастика	8.00-8.10	8.10-8.20	8.10-8.20	8.10-8.20
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.50	8.20-8.50	8.20-8.50	8.20-8.50
Самостоятельная деятельность, подготовка к организованной образовательной деятельности	8.50-9.00	8.50-9.00	8.50-9.00	8.50-9.00
Организованная образовательная деятельность (включая перерывы)	09.00-09.15 09.25-09.40	09.00-09.20 09.30-9.50	09.00-09.20 09.30-09.55	09.00 -10.50
Самостоятельная деятельность	09.40-10.00	9.50-10.20	10.10-10.20	10.20-10.40
Второй завтрак	10.00-10.10	10.00-10.10	10.00-10.10	10.10-10.20
Прогулка	10.15-11.45	10.20-11.50	10.30-12.00	10.40-12.10
Возвращение с прогулки (самостоятельная деятельность)	11.45-12.00	11.50-12.10	12.00-12.10	12.10-12.15
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.30	12.10-12.30	12.10-12.30	12.15-12.30
Дневной сон	12.30-15.00	12.30-15.00	12.30-15.00	12.30-15.00
Постепенный подъем, бодрящая гимнастика после сна, гигиенические и закаливающие процедуры	15.00-15.20	15.00-15.20	15.00-15.15	15.00-15.15

Подготовка к полднику, полдник	15.20-15.35	15.20-15.35	15.15-15.30	15.15-15.30
Самостоятельная деятельность детей	15.35-16.00	15.35-16.00	15.30-15.45	15.30-16.00
Организованная образовательная деятельность	-	-	15.45-16.10	16.00-16.30
Прогулка	16.00-17.30	16.00-17.30	16.10-17.40	16.30-17.50
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность детей	17.30-18.00	17.30-18.00	17.40-18.00	17.50-18.00
Подготовка к ужину, ужин	18.00-18.30	18.00-18.30	18.00-18.30	18.00-18.30
Самостоятельная деятельность, уход детей домой	до 19.00	до 19.00	до 19.00	до 19.00

*Режим пребывания детей (тёплый период года)*

Организация жизнедеятельности дошкольника в течение дня	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-8 лет
Утренний прием на воздухе, самостоятельная деятельность	7.00-8.00	7.00-8.10	7.00-8.20	7.00-8.20
Утренняя гимнастика на воздухе, оздоровительный бег	8.00-8.10	8.10-8.20	8.20-8.30	8.20-8.30
Самостоятельная деятельность	8.10-8.20	8.20-8.30	-	-
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Организованная образовательная деятельность (художественно-эстетическое развитие); самостоятельная деятельность	9.00-9.15	9.00-9.20	9.00-9.25	9.00-09.30
Самостоятельная деятельность	9.15-9.45	9.20-10.00	9.25-10.00	9.30-10.00
Подготовка к прогулке, прогулка Организованная образовательная деятельность (двигательная деятельность на улице)	9.45-11.25	10.00-11.55	10.00-12.00	10.00-12.00
Возвращение с прогулки (водные закаливающие процедуры)	11.25-11.45	11.55-12.05	12.00-12.10	12.00-12.10
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.30	12.05-12.30	12.10-12.30	12.10-12.30
Подготовка ко сну, дневной сон	12.30-15.00	12.30-15.00	12.30-15.00	13.00-15.00
Постепенный подъем, гигиенические, закаливающие процедуры, бодрящая гимнастика после сна	15.00-15.30	15.00-15.30	15.00-15.25	15.00-15.25
Подготовка к полднику, полдник	15.30-15.50	15.30-15.50	15.25-15.45	15.25-15.45
Самостоятельная деятельность	15.50-16.20	15.50-16.20	15.45-16.20	15.45-16.20
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность	16.20-18.00	16.20-18.00	16.20-18.00	16.20-18.00
Подготовка к ужину, ужин	18.00-18.30	18.00-18.30	18.00-18.30	18.00-18.30
Прогулка и (или) самостоятельная деятельность, уход детей домой	до 19.00	до 19.00	до 19.00	до 19.00



### 3.4 Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

Организационной основой реализации комплексно-тематического принципа являются праздники, события, проекты, которые ориентированы на все направления развития ребенка дошкольного возраста и посвящены различным сторонам человеческого бытия, а также вызывают личностный интерес детей к:

- явлениям нравственной жизни ребенка
- окружающей природе
- миру искусства и литературы
- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям
- событиям, формирующим чувство гражданской принадлежности ребенка (родной город, День народного единства, День защитника Отечества и др.)
- сезонным явлениям
- народной культуре и традициям.

#### *Комплексно-тематическое планирование образовательно-коррекционной работы*

ме-ся-ц	не-де-ля	Лексические темы		
		Первый этап обучения (4-5 лет)	Второй этап обучения (5-6 лет)	Третий этап обучения (6-7 (8) лет)
сентябрь	1-2	<i>о б с л е д о в а н и е (специалисты)</i>		
	3	Наша группа, наши игрушки.	Наш детский сад. Мы – группа.	Вот и лето прошло. Цветы. Полезные травы.
	4	Осень	Осень. Труд людей осенью.	
октябрь	1	Огород. Овощи. Витаминные блюда.		
	2	Сад. Фрукты. Хочу быть здоровым.		
	3	Кладовая сибирской тайги (грибы, ягоды)		
	4	Мы и лес (деревья в лесу)		Лес в жизни человека и животных.
ноябрь	1	Птицы в городе	Зимующие птицы.	Птицы нашего края.
	2	Домашние животные (их детёныши) и мы.		
	3	На птичьем дворе (домашние птицы).		
	4	Дикие животные	Дикие животные нашего края	
декабрь	1	Зима. Зимние забавы.	Зима. Зимние забавы.	Зима. Зимние спортивные игры.
	2	Дом, в котором я живу.	«Мой любимый город Братск»	
	3	Я и моя семья		
	4	Новогодний праздник		
январь	2	Посуда.	Посуда (столовая, чайная)	Посуда (столовая, кухонная, чайная, столовые приборы)
	3	Продукты питания	Продукты питания. Азбука здоровья.	Продукты питания. Азбука здоровья.
	4	Мебель	Мебель (для спальни, гостиной, кухни)	Мебель. Бытовые приборы. (опасности дома)
ф	1	Человек. Изучаем свой организм. Будем здоровыми!		

	2	Одежда. Опрятным быть приятно.	Одежда. Обувь.	Одежда. Обувь. Головные уборы
	3	Защитники Отечества. «Про храбрых и отважных»		
	4	Транспорт. Ребёнок и дорога	Виды транспорта. Ребёнок и дорога.	Транспорт грузовой и пассажирский.
март	1	«Мамин день»		
	2	Профессии и трудовые действия. Растём трудолюбивыми		
	3	Азбука безопасности		
	4	Театральный фестиваль «Буратино» - « Мы актёры»		
апрель	1	Весна. Возвращение перелетных птиц.		
	2	Земля - наш общий дом (погода и природа, природные мат.	«День космонавтики» Земля - наш общий дом	
	3	Обитатели морей и водоёмов.		
	4	Первоцветы	День Победы. Моя страна Россия.	
май	1	Насекомые		
	2	Скоро лето!	Скоро в школу!	
	3-4	Диагностика		

В подготовке и проведении утренников, праздников, досугов активно участвуют и педагоги, и родители, и дети. Тематика очень обширна и разнообразна: « Встреча Нового года», «Колядки», «Масленица», «Мамин день» и др.; досуги: «Весёлые приключения не только для развлечения», «А из каждого окошка город виден наш немножко», «Все работы хороши, выбирай на вкус». Такие мероприятия очень важны в коррекционно-воспитательном процессе.

Особое место в организации воспитательно-образовательной работы ДОУ занимает *театральный фестиваль «Бу-ра-ти-но»*. Театральное искусство близко и понятно детям, поскольку в основе театра лежит игра. Им интересен не только просмотр спектакля, но и деятельное участие в представлениях. Опыт показывает: в процессе театральной деятельности устанавливаются тесные отношения между родителями, детьми и педагогами. С большим успехом идут спектакли: «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят», «Под грибом», «Кошкин дом», «Красная Шапочка» и др.

Стала эффективной форма *"Гость группы"*, когда папа или мама вместе с детьми проводит мастер-класс или совместную деятельность с детьми в группе. К нашим достижениям мы относим тот факт, что папы воспитанников не только участвуют в традиционном досуге к 23 февраля, заливают горки, но и сами организуют детско-взрослое мероприятие в рамках тематической недели.

Традиционно проводится фестиваль для семей.воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью *"Шире круг"*, когда родители презентуют продукты своих умений, увлечений. Поэтому в группах часто делаются выставки родительских творческих работ. Также на "Фестивале" родители рассказывают о своём опыте создания генеалогического дерева, о семейных традициях. Ежегодно 3 декабря в ДОУ проводится День инвалида «Дорогою добра», в котором принимают участие не только родители, но и учащиеся специальной коррекционной школы №27

В практику работы ДОУ вошло проведение *детско-взрослых проектов*, таких как «Осенняя мозаика», «Я люблю свой Братск чудесный», *экологических акций* «Приведем планету в порядок», «Накормим птиц зимой», «Зеленый друг», *народных праздников* («Осенины», «Масленица» и др.), конкурсов стихов «Осень, осень - красота», «Апрель, апрель, звенит капель». Вместе с детьми мы совершаем ежегодные экскурсии к памятным местам и на предприятия города. Это дает воз-

возможность с ранних лет знакомить детей с историей, традициями родного края, воспитывать любовь к малой родине, ответственность за окружающий мир.

Тематика	Время проведения	Совместная деятельность педагогов, детей и родителей
«День знаний»	1 сентября	Экскурсия в школу; игры; театрализованная постановка; физкультурный досуг; викторина «Книги читать-скуки не знать».
Проект «Осенняя мозаика»	сентябрь-октябрь	Осенний праздник «Осенины»; выставка детских работ «Осенние фантазии»; практическое занятие «Винегрет»; «Дары осени» поделки из природного материала; фотовыставка «Урожайное чудо»; спортивные развлечения «Осенние старты».
Конкурсы чтецов «Осень, осень - красота», «Апрель, апрель, звенит капель» и др.	1 раз в квартал согласно плану работы ДОУ	Подбор стихотворного материала согласно конкурсу; разучивание стихотворений детьми; предварительное прослушивание участников конкурса; оформление благодарностей и грамот; участие родителей в номинации конкурса.
«Гость группы»	в рамках тематической недели	Беседы с детьми о профессиях; мастер-классы; игры; ручной труд; презентации; интегрированные занятия; фотовыставка хобби родителей; выставка поделок и рисунков.
Экологические акции «Приведем планету в порядок», «Накормим птиц зимой» и др.	октябрь, ноябрь, апрель	Экскурсия в эколого-биологический центр; изготовление макета, кормушек, скворечников для птиц; фотовыставка; выставка детских рисунков; труд на участке.
День инвалида «Дорогою добра»	3 декабря	Просмотр мультфильма «Цветик-семицветик»; показ кукольного спектакля; развлечение «Цирк, цирк, цирк»; детско-взрослый концерт; изготовление подарочков; встреча-досуг с учащимися школы №27; «паралимпийские игры»
Проект «Я люблю свой Братск чудесный»	с 25 ноября по 12 декабря	Фотовыставка «Место рождения – город Братск»; экскурсии, целевые прогулки по городу; спортивное развлечение «Сибирские бусы»; досуг «А из каждого окошка город виден наш немножко»; поздравительная акция на улицах города «Поздравляем тебя, родной город!».
Проект «Сказочное-Новогодье»	с 15 по 28 декабря	Тематические беседы, чтение художественных произведений, просмотр мультфильмов; изготовление новогодних открыток; «Мастерская Деда Мороза» - изготовление елочных игрушек, украшений; конкурс «Ёлочка, колкая иголочка»; вернисаж детских рисунков «Новогодние зарисовки»; новогодние утренники
«Коляда, отворяй ворота»	январь	Изготовление костюмов и реквизита; народные игры; разучивание песенок-колядок.
«Снеговик.com»	февраль	«Мастерская Снеговика» (изготовление снеговиков из бумаги, бросового материала); чтение стихов про снеговиков, рисунки детей; просмотр мультфильма «Снеговик-почтовик»; акция «К снегу тянется рука, я леплю снеговика»(совместное изготовление и украшение снеговиков на спортивной площадке ДОУ)

День Защитника Отечества «Служу России»	февраль	Встреча с кадетами; чтение произведений; выпуск стенгазет «Мой папа самый лучший»; спортивные игры; «Весёлые старты» с участием пап; ручной труд «Подарок папе, дедушке».
«Широкая Масленица»	март	Рассказы про масленицу; народные игры; изготовление чучела Масленицы; заучивание закличек; гулянье.
«Мамин день»	март	Изготовление подарков для мам; выставка детских рисунков; чтение произведений; заучивание стихотворений; праздник.
Театральный фестиваль «Бу-ра-ти-но»	март	Изготовление костюмов, декораций, афиш; речевые игры и упражнения; чтение сказок, художественных произведений; театрализованные игры; театрализованное представление (спектакль)
Фестиваль «Шире круг» для семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью	апрель	Персональные выставки творческих работ семей; презентации традиций семьи; оформление стенда «Дела семейные».
«Этот День Победы!»	май	Экскурсия к Мемориалу Славы; музыкальная композиция; спортивное развлечение; выставка боевой техники (игрушек); выпуск фотогазеты «Слава героям-землякам»; просмотр видеofilmа о войне; вернисаж детского творчества «Салют над городом в честь праздника Победы».
«Выпуск в школу»	май	Праздник выпуска детей в школу; ручной труд (пригласительные открытки); «музыкальные минутки» (разучивание песен, игр).
День защиты детей	1 июня	Музыкально-спортивный праздник; выпуск стенгазет и плакатов; конкурсы и состязания; игры; акция «Пусть серое станет цветным!» (раскрашивание асфальта цветными мелками).

### 3.5. Особенности организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда (далее РППС) ДОУ соответствует требованиям ФГОС ДО и санитарно-эпидемиологическим требованиям и принципам организации развивающей предметно-пространственной среды:

- образовательное пространство оснащено средствами коррекционного обучения и воспитания, соответствующими материалами, в том числе расходным дидактическим, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем;

- трансформируемая – предполагает возможность изменения предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

- полифункциональная – предполагает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды и наличие полифункциональных предметов;

- вариативная - предполагает наличие различных пространств, разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей, а также периодическую сменяемость игрового материала;

- доступная – предполагает свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности, а также исправность и сохранность материалов и оборудования;

- безопасная – предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Правильно организованная РППС в группе и кабинетах учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в интеллектуальном развитии и позволяет ребенку проявлять свои способности не только на занятиях, но и в самостоятельной деятельности. Стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

РППС организована таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого. Обстановка, созданная в групповом помещении и кабинетах специалистов, помогает уравновешивать эмоциональный фон каждого ребенка, способствует его эмоциональному благополучию. Эмоциональная насыщенность - одна из важных составляющих развивающей среды. Следует учитывать то, что ребенок скорее и легче запоминает яркое, интересное, необычное. Разнообразие и богатство впечатлений способствует эмоциональному и интеллектуальному развитию.

С опорой на реализацию принципов и с учетом конкретных условий работы педагоги выстраивают РППС. Пространство каждой возрастной группы организовано в виде «центров» и *коррекционного уголка*, оснащенных разнообразным развивающим материалом (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы доступны детям, что позволяет дошкольникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать коррекционно-образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей. Оснащение центров меняется в соответствии с тематическим планированием образовательной деятельности и поставленными образовательными задачами.

Особую значимость проблема организации предметно-развивающей среды приобретает в работе с детьми с РАС. Нерегламентированная рамками занятий деятельность детей (под руководством педагога или самостоятельная) наиболее продолжительна. В ходе этой деятельности воспитателями организуются индивидуальные и подгрупповые коррекционно-ориентированные формы взаимодействия с детьми, а коррекционный уголок, входящий в состав предметно-развивающей среды, позволяет обогатить опыт эмоционально-практического взаимодействия ребёнка со сверстниками и педагогом, включить в активную познавательную деятельность всех детей группы.

Предметно-развивающая среда в ДОУ соответствует правилам охраны жизни и здоровья детей, требованиям гигиены и эстетики, отвечает особенностям уровня развития каждого ребёнка с РАС, является многофункциональной, практичной, доступной и привлекательной для детей.

***Примерное содержание РППС (перечень оборудования)***

Модули	Содержание модуля	Перечень оборудования
Коррекция и развитие психомоторных функций у детей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упражнения для развития мелкой моторики;</li> <li>- гимнастика для глаз;</li> <li>- игры на снятие мышечного напряжения;</li> <li>- простые и сложные растяжки;</li> <li>- игры на развитие локомоторных функций;</li> <li>- комплексы массажа и самомассажа;</li> <li>- дыхательные упражнения;</li> <li>- игры на развитие вестибулярно-моторной активности;</li> <li>- кинезиологические упражнения</li> </ul>	Сортировщики различных видов, треки различного вида для прокатывания шариков; шары звучащие, блоки с прозрачными цветными стенками и различным звучащим наполнением; игрушки с вставными деталями и молоточком для «забивания»; настольные и напольные наборы из основы со стержнями и деталями разных конфигураций для надевания; наборы объемных тел повторяющихся форм, цветов и размеров для сравнения; бусы и цепочки с образцами сборки; шнуровки; народные игрушки «Бирюльки», «Проворные мотальщики», «Бильбоке»; набор из ударных музыкальных инструментов, платков, лент, мячей для физкультурных и музыкальных занятий; доски с прорезями и подвижными элементами; наборы для навинчивания; набор для подбора по признаку и соединения элементов; мозаика с шариками для перемещения их пальчиками; наборы ламинированных панелей для развития моторики; магнитные лабиринты с шариками; пособия по развитию речи; конструкция с шариками и рычагом; наборы с шершавыми изображениями; массажные мячи и массажеры различных форм, размеров и назначения; тренажеры с желобом для удержания шарика в движении; сборный тоннель-конструктор из элементов разной формы и различной текстурой; стол для занятий с песком и водой
Коррекция эмоциональной сферы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- преодоление негативных эмоций;</li> <li>- игры на регуляцию деятельности дыхательной системы;</li> <li>- игры и приемы для коррекции тревожности;</li> <li>- игры и приемы, направленные на формирование адекватных форм поведения;</li> <li>- игры и приемы для устранения детских страхов;</li> <li>- игры и упражнения на развитие саморегуляции и самоконтроля</li> </ul>	Комплект деревянных игрушек-забав; набор для составления портретов; костюмы, ширмы и наборы перчаточных, пальчиковых, шагающих, ростовых кукол, фигурки для теневого театра; куклы разные; музыкальные инструменты; конструктор для создания персонажей с различными эмоциями, игры на изучение эмоций и мимики, мячики и кубик с изображениями эмоций; сухой бассейн, напольный балансир в виде прозрачной чаши; сборный напольный куб с безопасными вогнутыми, выпуклыми и плоскими зеркалами
Развитие познавательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игры на развитие концентрации и распределение внима-</li> </ul>	Наборы из основы со стержнями разной длины и элементами одинаковых или разных форм и цветов; пирамидки с элементами различных форм; доски с вкладышами и наборы с

	<p>ния;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- игры на развитие памяти;</li> <li>- упражнения для развития мышления;</li> <li>- игры и упражнения для развития исследовательских способностей;</li> <li>- упражнения для активизации познавательных процессов</li> </ul>	<p>тактильными элементами; наборы рамок-вкладышей одинаковой формы и разных размеров и цветов со шнурками; доски с вкладышами и рамки-вкладыши по различным тематикам; наборы объемных вкладышей; составные картинки, тематические кубики и пазлы; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; мозаики с цветными элементами различных конфигураций и размеров; напольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления деталей; игровые и познавательные наборы с зубчатым механизмом; наборы геометрических фигур плоскостных и объемных; наборы демонстрационного и раздаточного счетного материала разного вида; математические весы разного вида; пособия для изучения состава числа; наборы для изучения целого и частей; наборы для сравнения линейных и объемных величин; демонстрационные часы; оборудование и инвентарь для исследовательской деятельности с методическим сопровождением; наборы с зеркалами для изучения симметрии; предметные и сюжетные тематические картинки; демонстрационные плакаты по различным тематикам; игры-головоломки</p>
<p>Формирование высших психических функций</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игры и упражнения для речевого развития;</li> <li>- игры на развитие саморегуляции;</li> <li>- упражнения для формирования межполушарного взаимодействия;</li> <li>- игры на развитие зрительно-пространственной координации;</li> <li>- упражнения на развитие концентрации внимания, двигательного контроля и элиминацию импульсивности и агрессивности;</li> <li>- повышение уровня работоспособности нервной системы</li> </ul>	<p>Бусы с элементами разных форм, цветов и размеров с образцами сборки; набор составных картинок с различными признаками для сборки; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; домино картиночное, логическое, тактильное; лото; игра на изучение чувств; тренажеры для письма; аудио- и видеоматериалы; материалы Монтессори; логические игры с прозрачными карточками и возможностью самопроверки; логические пазлы; наборы карт с заданиями различной сложности на определение «одинакового», «лишнего» и «недостающего»; планшет с передвижными фишками и тематическими наборами рабочих карточек с возможностью самопроверки; перчаточные куклы с подвижным ртом и языком; трансформируемые полифункциональные наборы разборных ковриков</p>
<p>Развитие коммуникативной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- игры на взаимопонимание;</li> <li>- игры на взаимодействие</li> </ul>	<p>Фигурки людей, игра «Рыбалка» с крупногабаритными элементами для совместных игр; набор составных «лыж» для коллективной ходьбы, легкий парашют для групповых упражнений; диск-балансир для двух человек; диски-балансиры для 1 человека, домино различное, лото различное; наборы для театрализованной деятельности</p>





**Содержание предметно–пространственной среды кабинетов специалистов**

<b>Кабинет учителя-дефектолога</b>	<b>Кабинет учителя-логопеда</b>	<b>Кабинет педагога-психолога</b>	<b>Группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР</b>
<p><i>Центр развития мышления, зрительного внимания и памяти</i> (набор разрезных картинок от 2 и более частей, сборные картинки – пазлы, почтовый ящик, разборные игрушки, «Зашумленные» картинки, весёлые ребусы, игры «Исключение 4 – го лишнего», «Что не нарисовал художник?», «Чем похожи, чем отличаются?», «Весёлая логика», «Загадки»)</p>	<p><i>Центр развития слухового внимания</i> (звучащие игрушки, коробочки с сыпучими наполнителями, колокольчики, трещотки; игрушки-самоделки; бросовый материал: крышечки, палочки, орехи, шарики; картотека игр на развитие слухового внимания)</p>	<p><i>Центр консультирования</i> (стимульный материал к диагностико-коррекционным методикам и тестам; анкетные бланки, бланки опросников. Печатный материал. Распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях. Литература по проблемам возрастного развития детей, особенностей их поведения, личностно-эмоционального развития дошкольников, вопросам школьной готовности, адаптации к социальным условиям и т. д.)</p>	<p><i>Центр коррекции компенсаторных возможностей ребёнка</i> (материал по развитию артикуляционной моторики, пособия для развития дыхания, пособия для развития мелкой моторики, материал по звукоподражанию, игры и пособия по автоматизации звуков, игры по лексике и грамматике, игры по развитию связной речи, материал по грамоте и ФЭМП)</p>
<p><i>Центр развития пространственной ориентировки и ориентировки во времени</i> (картотека заданий по формированию пространственных предлогов, предметные картинки с различной удаленностью и разным местоположением: далеко – близко, высоко – низко, слева – справа, набор карточек, мнемокубы – символов пространственных предлогов, набор картинок с изображением различных действий людей, детей, природных явлений в разное время года)</p>	<p><i>Центр развития фонетического восприятия</i> (набор картинок на смешиваемые звуки, пособия по символике Ткаченко: «Пианино», «Домики», карточки с игровыми заданиями на дифференциацию звуков; настольные игры: «Фонетическое лото», «Звонкий-глухой», «Кто кричит, что звучит?», «Расшифруй слова», «Узор из звуков», «Звуковое домино»)</p>		<p><i>Центр познавательного развития</i> «Мы познаем мир» (муляжи овощей, фруктов и т.п, наборы тематических серий картин, наборы картинок и картин для логических упражнений, настольно печатные игры с математическим содержанием на речевое развитие, на формирование личностных представлений; наборы сюжетных картинок по безопасности; сенсорные коробки, гизборды, геоборды, лепбуки). Телевизор для просмотра видеопрезентаций, мультфильмов.</p>
<p><i>Центр общей двигательной и зрительно – пространственной ориентировки</i> (картотека физминуток по лексическим темам, картотека упражнений «Расскажи стихи руками», картотека гимнастики для глаз, картотека логоритмических упражнений без музыкального сопровождения)</p>	<p><i>Центр развития речевого дыхания</i> (набор легких мелких предметов на поддувание, воздушные шарики, вертушки, фигурки бумажных человечков, карандаши, мелкие лёгкие игрушки и бумажные игрушки)</p>	<p><i>Центр для индивидуальных и групповых занятий</i> (детский стол для групповой работы, детские стульчики; мягкий ковер, подушки. Компакт-диски с записями классической музыки,</p>	<p><i>Центр игры</i> (игровые наборы «Магазин», «Парикмахерская», «Автобус», «Больница», «Стройка» и другие наборы в соответствии с тематикой игр; ширмы, оборудование квартиры для кукол: кровать, стол, стулья, посуда, уют и п.д; наборы детских инструментов; игрушечные удочки с магнитиками; грузовые и легковые</p>

<p>дения, картотека пальчиковых игр, картотека речевых пятиминуток)</p>	<p>самodelки, «Разверни трубочку», «Волейбол», «Забей мяч в ворота», «Кто спрятался на дереве», «Кто за шторкой?» и др. Картотека игр на развитие речевого дыхания).</p>	<p>флеш-карта с записями разнохарактерных музыкальных произведений. Технический материал: цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластик, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомы для рисования. Дидактические пособия и игры для коррекционных и развивающих занятий; предметные картинки; разрезные картинки; набор сюжетных картинок для развития речи)</p>	<p>автомобили, детские телефоны, коляски, куклы; игрушки мелкие резиновые пластмассовые, изображающие людей, транспорт и др.</p>
<p><i>Центр развития восприятия: зрительное, тактильное, слуховое</i>(Набор плоскостных геометрических фигур, набор парных картинок, набор муляжей: овощи, фрукты, набор киндер-игрушек, набор шнурков, ниток, полосок разной длины, набор разноцветных счетных палочек, музыкальные игрушки, дидактические игры на развитие восприятия. («Подбери по форме», «Различаем по величине», «Логические пары»), картотека на развитие внимания и зрительной памяти)</p>	<p><i>Центр коррекции слоговой структуры слова</i> (слоговые домики, слоговые паровозики, слоговое лото; пособия на определение длины слов: «Разные скамеечки», «Гусеница-червячок», «Дорожка и тропинка»; настольные игры: «Слоги», «Сложи слово», «Подбери нужный слог», «Подбери картинки на определённый слог», «Длинные-короткие слова»; «Букет»; картотека игровых заданий по слоговой структуре).</p>	<p>флеш-карта с записями разнохарактерных музыкальных произведений. Технический материал: цветная бумага, ножницы, простые и цветные карандаши, фломастеры, ластик, картон, клей, кисточки, пластилин, акварельные краски, альбомы для рисования. Дидактические пособия и игры для коррекционных и развивающих занятий; предметные картинки; разрезные картинки; набор сюжетных картинок для развития речи)</p>	<p><i>Центр природы и экспериментирования</i> (воссоздаётся ситуация из мира природы, характерная для родного края или темы недели: растения, природный материал: шишки, жёлуди, ракушки; игрушки-аналоги животных, растений, деревьев; модели символы признаков живых организмов: рыб, насекомых и т.д; календари; наборы для аквапескотерапии; плоды различных растений, мини-огороды; прозрачные пластмассовые пузырьки, банки, стаканчики для опытов; воронки разного объёма, резиновые груши разного размера, губки, формы для изготовления льда, магниты, лупы)</p>
<p><i>Центр ФЭМП</i> (блоки Дьенеша, палочки Кюинзинера, логические игры Б. Никитина, модели «Части – целое»; наборы раздаточного материала: счётный материал, цифры, наборы геометрических фигур основных цветов и форм (объёмные и плоскостные); наборы демонстрационного материала; математические настольные игры, индивидуальные рабочие тетради)</p>	<p><i>Центр развития мелкой моторики</i> (Бусы, пуговицы, шишки, счетные палочки, мозаика, массажные мячи, прищепки, шнуровки, пальчиковый бассейн, су-джоки, пособия: «Пианино», «Пальчиковый тренажёр», «Пальчиковые дорожки»; картотека пальчиковых игр)</p>	<p><i>Центр релаксации и снятия психоэмоционального напряжения</i> (мягкое ковровое покрытие на полу, зеркала, напольные мягкие подушки различной формы, различные музыкальные произведения для релаксации. После занятий дети нуждаются в релаксационном</p>	<p><i>Центр конструирования</i> (полифункциональные наборы мягких модулей, деревянный и пластмассовый строительный материал, наборы фигурок людей и животных; наборы фотографий, план-схемы с образцами построек; настольные конструкторы LEGO, конструкторы-трансформеры; бросовый материал для ручного труда, игрушки для обыгрывания построек)</p>

<p><i>Центр предпосылок к обучению грамоты</i> (звуковые линейки и фишки для формирования понятий «звуковой ряд», счета звуков, «Звуковички», схемы звуко-слогового анализа, набор линеек на определение места звука в слове, набор предметных картинок на выделение звука из слова, сигналы для упражнений на дифференциацию понятий: гласный – согласный звук, звонкий – глухой, твердый – мягкий звук, дидактические игры на деление слов на слоги («Поезд», «Подбери картинку к схеме»), демонстрационный и раздаточный материал для составления звуко-слоговой схемы слов, набор предметных картинок, дидактических игр на выделение звука из состава слова, схемы для анализа предложений, папка с иллюстрациями для определения звука в слове, картотека задания на развитие фонематического слуха, мнемотаблицы, мнемозагадки)</p>	<p><i>Центр коррекции звукопроизношения</i> (картотека артикуляционной гимнастики; логопедические тесты; картотека по автоматизации и дифференциации звуков; наборы предметных, сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков; настольные дидактические игры на автоматизацию и дифференциацию звуков «Звуковое домино», «Слова из звуков», «Какой звук пропущен?», «Побери слова на звук...», «Отгадай-ка», «Что-то лишнее»; картотека речевого материала для закрепления правильного произношения; карточки по автоматизации звуков)</p>	<p>воздействии. Звуки природы, журчание ручья способствуют снятию психоэмоционального напряжения, мышечных зажимов)</p>	<p><i>Центр книги</i> (детские книги, книжки-сюрпризы с иллюстрациями: сказки, рассказы; альбомы с фотографиями ребёнка, группы; книжки-игрушки, книжки – самоделки по сюжетам сказок, иллюстрации к текстам стихотворений, книги познавательного содержания детские энциклопедии; компакт диски с обучающими презентациями; наборы картинок для логических упражнений «Картинки нелепицы» и др.; картотеки литературного материала: тексты чистоговорок, стихотворных диалогов)</p>
<p><i>Центр сенсорики</i> (наборы бросового материала по цвету, величине, материалам: пуговицы, крышечки, ленточки, дощечки; рамки-вкладыши, материалы М. Монтессори «Блоки с цилиндрами – вкладышами»; тактильные кубики, сборно-разборные игрушки)</p>	<p><i>Центр формирования лексико-грамматической стороны речи</i> (набор предметных картинок и игр для упражнений в изменении имен существительных и глаголов, наборы сюжетных картинок для упражнений в употреблении</p>	<p><i>Рабочее место психолога</i> (письменный стол, стул. Нормативно-правовая документация. Специальная документация. Организационно-методическая документация. Литература и периодические печатные изда-</p>	<p><i>Центр художественно-эстетического развития «Творческая мастерская»</i> (наборы картин художников; произведения декоративно –прикладного искусства: глиняные игрушки (дымковская, каргопольская, тверская и др.) предметы, игрушки из дерева (матрёшки, грибки, бочонки), из соломы (куколки, картинки), предметы быта (вышитая и украшенная аппликацией</p>

	предлогов, набор карточек – символов предлогов, для составления предложений разной конструкции. Настольно-дидактические игры. Грамматика в картинках («Антонимы прилагательные», «Антонимы глаголы», «Количественные числительные», «Он, она, оно, они», «Один – много», «Множественное число», «Словообразование»	ния по повышению научно-теоретического уровня и профессиональных навыков)	одежда, расписная посуда и др., малые скульптурные формы. Наборы, материала для лепки, аппликации, рисования.
<i>Центр развития мелкой моторики</i> (Бусы, пуговицы, счетные палочки, трафареты для обводки и штриховки, мозаика, пластилиновые дощечки + крупы, орехи, массажные мячи «Суджок», прищепки шнуровки, пальчиковый бассейн, игры «Археологи в пустыне», «Рисуем на манке», «Рисуем по точкам», лабиринты)			<i>Центр театра и музыки</i> (наборы для настольного театра, куклы театральные: бибабо, марионетки; перчаточный театр, пальчиковый; костюмы; объёмные и плоскостные фигурки персонажей сказок, иллюстрированный материал к музыкальной деятельности; музыкальные игрушки, музыкальные инструменты). Магнитофон для прослушивания музыки, звуков.

#### IV. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

##### Краткая презентация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с РАС предполагает построение системы коррекционно-развивающей работы с детьми, которым на основании заключения ТППК рекомендована АОП для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в группах компенсирующей направленности.

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

Содержание Программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

##### 4.1. Возрастные и индивидуальные категории детей, на которые ориентирована адаптированная образовательная программа дошкольного образования

Адаптированная образовательная программа ДО рассчитана на детей с РАС в возрасте с 3,5 до 7(8). Программа реализуется в течение всего времени пребывания ребёнка в детском саду в соответствии с 12-ти часовым режимом работы. - с 7.00 до 19.00 ч.

В ДОУ функционирует 4 группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР (с 3,5 до 7(8) лет).

Возрастная категория	Направленность групп	Количество групп
От 3,5 до 5 лет	Группа компенсирующей направленности для детей с ЗПР	1
От 5 до 6 лет	Группа компенсирующей направленности для детей с ЗПР	2
От 6 до 7 (8) лет	Группа компенсирующей направленности для детей с ЗПР	1

Группы компенсирующей направленности комплектуются детьми только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии.

##### 4.2. Используемые программы

*Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений, разработана с учетом образовательных программ дошкольного образования:*

- *Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Под ред. профессора Л.В. Лопатиной – СПб, 2014*
- *программы музыкального воспитания детей дошкольного возраста «Ладушки». Новоскольцева И.А., Каплунова И.М. - СПб, Композитор, 2015*

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и заключений психолого-медико-педагогической комиссии. Все специалисты, работающие с дошкольниками с РАС, используют в разных формах организации деятельности детей игровой метод как ведущий.

### 4.3. Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей

*Цель взаимодействия с родителями* - обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, эффективности участия родителей в совместной образовательной деятельности по коррекции и развитию ребенка.

Исходя из специфики взаимодействия с семьями воспитанников с РАС, выделены следующие направления:

- формирование психолого - педагогических знаний родителей;
- вовлеченность родителей в совместной образовательной деятельности по коррекции и развитию ребенка;
- приобщение родителей к участию в жизни ДОУ;
- оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении детей;
- помощь в создании развивающей комфортной семейной среды для ребёнка;
- изучение и пропаганда лучшего семейного опыта;
- оказание квалифицированной психологической поддержки родителям.

К эффективным формам взаимодействия с родителями относятся: *консультативно-рекомендательная работа, индивидуальные домашние задания, индивидуально-практические занятия в присутствии родителей, семинары-практикумы, клубная деятельность, «Дни открытых дверей», консилиумы с участием родителей.*

В работе с родителями сложилась система, позволяющая вовлекать их в воспитательно – образовательную деятельность по реализации Программы. В ДОУ традиционно проходят мероприятия, активными участниками которых являются родители воспитанников: Фестиваль «Шире круг» для семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, Благотворительная осенняя ярмарка, паралимпийские игры для детей – инвалидов, 3 декабря в День инвалида праздник «Дорогою добра», детско-родительские проекты «Сказочное Новогдье», «Осенняя мозаика», «Служу России», театральные фестивали «Бу-ра-ти-но», «Гость группы», экологические акции и др.



