

ПРИНЯТО  
на педагогическом совете  
МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок»  
Протокол от 28.08.2023 г. № 1

УТВЕРЖДЕНО:  
Заведующий МБДОУ  
«Детский сад № 395 «Колобок»  
Приказ от 31.08.2023 г. № 29/7-од

**АДАптированная основная образовательная  
ПРОГРАММА  
ДОшкольного образования для детей  
с расстройством аутистического спектра  
Муниципального бюджетного дошкольного образовательного  
учреждения  
«Детский сад №395 «Колобок»**

**Авторы-составители:** заведующий: Базанова Е.В.  
зам.заведующего: Соколова Е.А.  
старший воспитатель: Королева В.В.  
педагог-психолог: Бугусова М.В.  
учитель-дефектолог: Зуданова А.А.  
музыкальный руководитель: Кузнецова И.В.  
инструктор по физической культуре: Бросова Н.Н.

**г. Нижний Новгород**

**2023 г.**

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ "ДЕТСКИЙ САД № 395 "КОЛОБОК",** Базанова Елена  
Валентиновна, Заведующий

01.09.23 11:06 (MSK)

Сертификат C6455AAADD8458421BF23D48A19C32D6

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Наименование раздела</i>	<i>Стр.</i>
<b>I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b>	
<b>1.1. Пояснительная записка</b>	5
1.1.1. Информационная справка о дошкольной образовательной организации (ДОО)	6
<b>1.2. Цель и задачи АООП</b>	7
<b>1.3. Нормативно-правовая база разработки АООП</b>	8
<b>1.4. Принципы и подходы к формированию АООП</b>	8
<b>1.5. Планируемые результаты АООП</b>	11
1.5.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств	11
1.5.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств	12
1.5.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств	13
<b>II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b>	
<b>2. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.</b>	14
<b>2.1. Социально-коммуникативное развитие</b>	14
<b>2.2. Речевое развитие</b>	17
<b>2.3. Развитие познавательной деятельности</b>	19
<b>2.4. Художественно- эстетическое развитие</b>	23
<b>2.5. Физическое развитие</b>	23
<b>2.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС</b>	24
2.6.1. Задачи подготовки к школе	25
2.6.2. Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования	25
2.6.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к	26

обучению в школе	
2.6.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе	27
2.6.5. Основы обучения обучающихся с РАС чтению	28
2.6.6. Основы обучения обучающихся с РАС письму	30
2.6.7. Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений	33
<b>2.7. Взаимодействие педагогических работников с детьми</b>	35
<b>2.8. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся</b>	36
<b>2.9. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми и с семьями, имеющими детей с РАС:</b>	37
<b>2.10. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС</b>	39
2.10.1. Развитие эмоциональной сферы	40
2.10.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы	41
2.10.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	44
2.10.4. Формирование и развитие коммуникации	44
2.10.5. Речевое развитие	46
2.10.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция	48
2.10.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие	50
2.10.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков	53
2.10.9. Формирование навыков самостоятельности	54
2.10.10. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС	55
2.10.11. Коррекция нарушений речевого развития	55
2.10.12. Развитие навыков альтернативной коммуникации	57
2.10.13. Коррекция проблем поведения	57
2.10.14. Коррекция и развитие эмоциональной сферы	60
2.10.15. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам	60
2.10.16. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	61
2.10.17. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС	61
2.10.18. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	63
<b>2.11. Описание форм, способов, методов, средств, стратегий реализации АООП с учётом специальных образовательных потребностей ребёнка с РАС</b>	64
<b>2.12. Рабочая программа воспитания</b>	66

2.12.1 Целевой раздел	67
2.12.2. Содержательный раздел	74
2.12.3. Организационный раздел	
2.12.4. Основные условия реализации Программы воспитания	
2.12.5. Задачи воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации	
<b>III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b>	
<b>3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС</b>	
<b>3.2. Планирование образовательной деятельности</b>	
<b>3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды</b>	
<b>3.4. Создание в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий</b>	
<b>3.5. Календарный план воспитательной работы</b>	
<b>3.6. Организация режима дня детей с РАС</b>	
<b>Приложение</b>	
<i>Приложение 1. Анкета для родителей ребёнка с РАС</i>	
<i>Приложение 2. Первичная диагностика. Методика наблюдения.</i>	
<i>Приложение 3. Протокол наблюдения за ребёнком с РАС</i>	
<i>Приложение 4. Протокол обследования ребёнка с РАС</i>	
<i>Приложение 5. Индивидуальная программа развития ребёнка с РАС в группе компенсирующей направленности с учётом профессионального взаимодействия специалистов</i>	
<i>Приложение 6. Рекомендации родителям</i>	
<i>Приложение 7. Этические правила поведения специалистов с родителями</i>	
<i>Приложение 8. Протокол педагогического обследования (Авторы-составители: А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова)</i>	
<i>Приложение 9. Опросник "Мотивационная шкала" MAS</i>	
<i>Приложение 10. Параметры наблюдений за ребёнком с РАС в процессе коррекционно-развивающей работы и их оценка (автор: Мамайчук И.И.)</i>	

## I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

### 1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Адаптированная основная образовательная программа (АООП, далее Программа) дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра (РАС) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 395 «Колобок» Советского района города Нижнего Новгорода разработана в соответствии с ФГОС ДО и ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ.

Это образовательная программа, адаптированная для групп компенсирующей направленности для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста.

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

*Целевой раздел Программы* включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

*Содержательный раздел Программы* включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы).

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности, таких как:

1. Предметная деятельность.
2. Игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры).
3. Коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми).
4. Познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности ребенка, как:

*восприятие художественной литературы и фольклора,*  
*самообслуживание и элементарный бытовой труд* (в помещении и на улице),  
*конструирование* из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,  
*изобразительная* (рисование, лепка, аппликация),  
*музыкальная* (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),  
*двигательная* (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

*Содержательный раздел Программы* включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с ОВЗ в социум.

*Программа коррекционно-развивающей работы:*

1. Является неотъемлемой частью адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с РАС в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности.

2. Обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

3. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся дошкольного возраста с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности.

*Организационный раздел программы* содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, федеральный календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы МБДОУ №395.

Программа завершается 9-тью Приложениями.

Настоящая Программа не рассматривается как технология дошкольного образования детей с аутизмом в строгом смысле, поскольку – в силу особенностей развития при РАС и возможностей современных методов комплексного сопровождения - не может во всех случаях гарантировать достижения желаемых результатов даже на уровне целевых установок.

### **1.1.1 Информационная справка о дошкольной образовательной организации**

*Полное наименование:* Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 395 «Колобок».

*Краткое наименование:* МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок».

*Учредитель:* Администрация города Нижнего Новгорода.

*Функционирует* с 1978 года.

*Вид:* детский сад.

*Адрес:* 603106, г. Нижний Новгород, ул. Н. Сусловой, д.15 корп.2.

*Телефон:* тел/факс 417-83-50

*Сайт:* [www.mdouy.pro/nn395](http://www.mdouy.pro/nn395)

*Электронная почта:* [bazanowa.el@yandex.ru](mailto:bazanowa.el@yandex.ru)

*Режим работы:* с 6.30 до 18.30

*Возрастные группы:*

*Группы общеразвивающей направленности:*

группы раннего возраста (2 – 3 года)

группы младшего возраста (3-4 года)

группы среднего возраста (4-5 лет)

группы старшего возраста (5-6 лет)

подготовительные к школе группы (6-7 лет).

*Группы компенсирующей направленности (ГКН) для детей с РАС (5-7 лет)*

*Численность детей:* 289 чел. (на 1 сентября 2023 г.).

В МБДОУ созданы условия для социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Детский сад оснащен необходимыми для полноценного развития детей игрушками и пособиями.

Образовательная среда МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» способствует:

- охране и укреплению физического и психического здоровья детей;
- обеспечивает эмоциональное благополучие детей;
- помогает профессиональному развитию педагогических работников;
- создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования;
- обеспечивает открытость дошкольного образования;
- создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

Помещения МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» соответствуют требованиям санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, правилам пожарной безопасности. Средства обучения и воспитания соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям развития детей.

## 1.2. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ АООП

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

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

### **Задачи Программы:**

- реализация содержания АООП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических

- качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;
  - обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;
  - обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

### **1.3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА РАЗРАБОТКИ АООП**

*АООП разработана в соответствии с основными нормативно-правовыми документами:*

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям 117 воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).
9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 №62296)

### **1.4. ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ АООП**

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем



развитии человека.

3. Позитивная социализация ребенка.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.

5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

6. Сотрудничество Организации с семьей.

7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

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

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

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

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

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

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

форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

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

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

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

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

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

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

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

исключительно индивидуального подхода.

***Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:***

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

## **1.5. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребёнка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребёнка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

### **Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС**

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

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

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;

- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 2) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приёма пищи.

**1.5.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств** (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с

ним работают;

- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 2) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счёт до 2;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

**1.5.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС 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):

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируемо с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 2) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма (букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-2;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

## **II. Содержательный раздел Программы**

### **2. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.**

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

- коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);
- освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

#### **2.1. Социально-коммуникативное развитие**

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

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

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

*Содержание образования образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» основано на:*

- содержания раздела «Особенности коммуникации детей с РАС» /С.Довбня, Т.Морозова, А.Залогина, И.Монова (стр. 69-86);
- содержания учебно-методического пособия А.В. Хаустова "Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом." (*источник: Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: Учебно-метод.пособие/Авт.-сост. А.В. Хаустов. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой - М.:РУДН, 2007.-35с.*);
- авторских конспектах психологических занятий для детей с РАС (автор: педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Бутусова М.В.

### Основные формы работы по социально-коммуникативному развитию детей

<i>Совместная деятельность взрослого и воспитанников</i>		<i>Самостоятельная деятельность воспитанников</i>
<i>Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности</i>	<i>Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов</i>	
Утренний круг (обучение взаимодействию с педагогами и сверстниками, ждать своей очереди, выполнять правила поведения, действовать по очереди, делать выбор). Чтение коротких литературных произведений с опорой на наглядность (использование настольного театра, доступных не зашумленных картинок) Использование расписаний. Индивидуальная работа в соответствии с	Утренний прием и вечернее прощание (закрепление умения и желания здороваться и прощаться вербальным и невербальным способом) Прием пищи (обучение самостоятельности, приучение к разнообразной еде, формирование культуры еды, поручения по сервировке стола). Одевание, раздевание (приучение к самостоятельности и последовательности одевания и раздевания, обучение обращению за	Игры с любимыми игрушками (умение попросить). Сюжетные и сюжетно-образительные игры в зависимости от психофизических возможностей ребенка. Самостоятельные дидактические и настольные игры, пазлы, конструкторы с использованием книги активностей и без нее (обучение организовывать свою деятельность). Игры с песком на участке (закрепление правил: не ломать постройки других

<p>психофизическими особенностями ребенка. Беседы о семье с использованием фотографий (ее членах, родственных отношениях, обязанностях в семье). Приобщение воспитанников к мероприятиям, которые проводятся в детском саду (соревнованиям, спектаклям, выставкам, развлечениям). ООД об элементарных правилах безопасности, правилах поведения на улице, в магазине, в детском саду. Физкультурные, музыкальные ООД, подвижные игры (закрепление правил поведения на физкультурном и музыкальном занятиях, во время подвижных игр, правил пользования спортивным инвентарем). Специальные психологические занятия по формированию социально-коммуникативного взаимодействия. Социально-коммуникативные игры.</p>	<p>помощью к взрослому вербальным и невербальным способами). Умывание (приучение к самостоятельности, привитие навыков личной гигиены). Прогулка (обучение организованному поведению, умению организовывать свою деятельность, элементарно взаимодействовать с товарищем)</p>	<p>воспитанников, не кидаться песком, твердыми предметами и т.д.) Выполнение двигательных активностей (даются, если ребенок попросил об этом взрослого вербально или невербально).</p>
---	---	--

### Методы и приемы (стратегии)

1. Четкая, немногословная инструкция, отсроченная во времени, затем может быть повтор инструкции.
2. Использование индивидуальной книги активностей (вначале обучение, как ей пользоваться, затем дети используют ее самостоятельно).
3. Использование карточек PECS.
4. Расписания, которые структурируют деятельность, а также обучают правилам поведения (правила поведения на занятии, карточки «сначала-потом», «жди» и др.).
5. Визуальные стратегии (использование картинок, фотографий, настольного театра и



др.)

6. Практические стратегии (повтори, как я, практическое закрепление деятельности).

## 2.2. Речевое развитие

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

2.2.1. *Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации;* владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);

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

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

2.2.3. *Развитие речевого творчества* (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

2.2.4. *Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:* возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

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

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

*Содержание образования образовательной области «Речевое развитие» основано на:*

- содержании раздела «Особенности коммуникации детей с РАС» /С.Довбня, Т.Морозова, А.Залогина, И.Монова (стр. 69-86), Борякова Н.Ю., Соболева А.В., Ткачева В.В.

Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников;

- содержании методики С.С. Морозовой «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах». – М.:Владос, 2007. Раздел: «Обучение речевым навыкам и навыкам общения». Стр. 66-85;

- авторских конспектах по развитию речи (автор - учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Зуданова А.А.).

## Основные формы работы по речевому развитию детей

<b>Совместная деятельность взрослого и воспитанников</b>		<b>Самостоятельная деятельность воспитанников</b>
<b>Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности</b>	<b>Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов</b>	
<p>ООД по развитию речи. Утренний круг (общение со взрослым и сверстником). Игры с настольным театром. Дидактические игры: общение детей с воспитателем и друг с другом. Чтение художественной литературы с небольшим текстом, понятным детям. Праздники, развлечения: чтение воспитанниками стихов, в том числе с использованием схем чтения, участие в элементарных инсценировках, привлечение воспитанников к элементарному общению. Рассматривание книг, картинок вместе со взрослым. Во всех организованных видах деятельности развиваем речь воспитанников, общение друг с другом и взрослыми. Тематические праздники и развлечения.</p>	<p>Общение педагога с воспитанниками во время утреннего приема. Беседы с воспитанниками во время режимных моментов по поводу развития самостоятельности, обучение вежливости, культуре общения друг с другом и взрослыми. На прогулке: развитие речи и общения во время наблюдений, игр, трудовой деятельности, ознакомления с окружающим.</p>	<p>С/р игры: вовлечение в общение со сверстником. В любой самостоятельной деятельности воспитанников побуждаем их к обращению к взрослому. Настольный театр.</p>

### Методы и приемы работы по речевому развитию воспитанников

<b>Наглядные</b>	<b>Словесные</b>	<b>Практические</b>
------------------	------------------	---------------------

Карточки PECS. Наблюдение за объектами окружающего мира, оречевление предметов. Карты ответов. Рассказывание с опорой на наглядный материал.	Чтение коротких, доступных художественных произведений. Речевой образец, повторное проговаривание, короткое объяснение, указание. Доступные вопросы.	Дидактические игры, упражнения.
---	---	---------------------------------

### 2.3. Развитие познавательной деятельности

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

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

#### *Задачи познавательного развития:*

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

- развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше - меньше - равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);
- различные варианты ранжирования;
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;

- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
  - формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
  - формирование представлений о причинно-следственных связях.
2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;
- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы "заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

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

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

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

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

*Содержание образования образовательной области «Познавательное развитие» основано на:*

- авторских конспектах по развитию элементарных математических представлений (автор - учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Зуданова А.А.);
- авторских конспектах по ознакомлению с окружающим (автор – учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» Зуданова А.А.).

### **Основные формы работы по познавательному развитию детей**

<b>Совместная деятельность взрослого и воспитанников</b>		<b>Самостоятельная деятельность воспитанников</b>
<b>Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности</b>	<b>Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов</b>	
<p>ООД по ФЭМП. ООД по ознакомлению с окружающим в доступной для детей форме. Индивидуальная работа учителя-дефектолога, воспитателя. Дидактические игры, направленные на сенсорное, сенсомоторное развитие, закрепление математических представлений, геометрических фигур, сравнение, сходство, различие, классификация. Игра-экспериментирование (для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств) Детская продуктивная деятельность: закрепление сенсорных эталонов, знакомство с цветами</p>	<p>Дежурство по столовой: расширение представлений о названии посуды, блюд, сенсорное развитие (цвет, вкус блюд, форма блюдца, тарелок), количестве предметов. Одевание, раздевание: сенсорное развитие, расширение словарного запаса. Прогулка: наблюдения, опыты, исследовательская деятельность, расширение представлений об окружающем, природе, простейших взаимосвязях в природе, количествах, счете, пространственных ориентировках. Закрепление правил поведения в природе. Подвижные игры на прогулке</p>	<p>Самостоятельные дидактические игры. Игры со строителем в паре со сверстником: использование деталей, закрепление названия деталей, пространственные ориентировки, создание конструкций по рисунку, образцу. Игры с песком и водой: опыты с водой и песком.</p>

<p>спектра, расширение знаний о художественных материалах, способах изображения, формирование сенсорных эталонов, ориентировка на листе бумаги. Знакомство с произведениями искусства (живопись, скульптура, утварь, одежда в доступной для детей форме).          Конструирование из строительного материала, бумаги, природного и бросового материала ООД по физкультуре: закрепление пространственных ориентировок, знакомство с оборудованием физкультурного зала.          ООД по музыке: ознакомление с окружающим через музыку, пение, музыкально-дидактические игры; расширение знаний о музыкальных инструментах. Работа с календарем природы и погоды. Элементарная опытническая и исследовательская деятельность в природе          Праздники, развлечения: расширение представлений воспитанников об объектах окружающего мира.</p>	<p>природоведческого содержания.          Летом – конструирование из песка с использованием природного материала.          Наблюдения и труд на огороде. Закрепляем ориентировку в помещениях детского сада.</p>	
---	--	--

### Методы и приемы работы по познавательному развитию

Наглядные	Практические	Словесные
<p>Наблюдения.            Использование картинок, наглядного материала во</p>	<p>Элементарные опыты.            Сочетание разнообразных средств на одном ООД.</p>	<p>Отсроченное повторение задания.            Четкая, немногословная</p>

время ООД. Дидактические игры. Использование карт ответов. Расписание на занятия. Книга активностей Коммуникативная доска	Упражнение.	инструкция. Доступная беседа. Поощрение (социальное, игровое или пищевое в зависимости от особенностей ребенка).
---	-------------	---

## 2.4. Художественно- эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- становление эстетического отношения к окружающему миру;
- формирование элементарных представлений о видах искусства;
- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

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

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

*Содержание образования образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» основано на:*

- авторских конспектах по музыкальному воспитанию (авторы – музыкальные руководители МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» - Кузнецова И.В., Гаврильченко М.В);
- методических пособиях «Рисование с детьми 3-4 лет», «Рисование с детьми 4-5 лет», «Рисование с детьми 5-6 лет» под ред. Д.Н. Колдиной;

- методических пособиях «Лепка в детском саду». 3-4 года», «Лепка с детьми 4-5 лет», «Лепка с детьми 5-6 лет» под ред. Д.Н. Колдиной;
- методических пособиях «Аппликация с детьми 3-4 лет», «Аппликация с детьми 4-5 лет», «Аппликация с детьми 5-6 лет» под ред. Д.Н. Колдиной.

## 2.5. Физическое развитие

В образовательной области "физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:

- развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;
- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);
- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

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

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются 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, на основном этапе дошкольного образования обучающихся с аутизмом основной задачей является продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

*Содержание образования образовательной области «Физическое развитие» основано на:*  
- авторских конспектах по физическому развитию (автор – инструктор по физической культуре МБДОУ «Детский сад № 395 «Колобок» - Бросова Н.Н.).



## **2.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС**

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

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

### **2.6.1. Задачи подготовки к школе**

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

### **2.6.2. Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:**

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

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

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

4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в

пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

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

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

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

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

- выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

3. В рамках прикладного анализа поведения отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить "учебный стереотип" на весь уклад школьной жизни, для чего (вне зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала

планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - 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); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС,

или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

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

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

#### **2.6.5. Основы обучения обучающихся с РАС чтению:**

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.
2. Овладение техникой чтения для ребёнка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипии очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.
3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребёнку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, "дя-дя", "бел-ка"), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.
4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).
5. Мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

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

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

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

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

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

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

11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

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

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

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

#### **2.6.6. Основы обучения обучающихся с РАС письму:**

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

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

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

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучению графическим навыкам;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";
- вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "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", "И", "Ц", "Ш", "Щ".
- Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б".
- Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я".
- Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Ё", "З".
- Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф".
- Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

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

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

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

#### **2.6.7. Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:**

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

2. Обучающиеся с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипии ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;
- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный - короткий" и "больше - меньше" (не вводя соответствующих знаков действий).

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

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся 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.

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно

быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. 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.

8. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

### **2.7. Взаимодействие педагогических работников с детьми:**

1. Формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

- характер взаимодействия с педагогическим работником;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2. Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

3. С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими. Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.

4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях "свободного воспитания". Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.
6. Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляет ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.
7. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.
8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.
9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.
10. Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.
11. Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

## **2.8. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся**

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законными представителями). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогают изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-дефектологом, педагогом-психологом и

воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

Этические правила поведения педагогического коллектива ДОО с родителями, имеющими детей с РАС изложены в *Приложении 7*.

### ***Работа с родителями строится по 4 направлениям:***

#### ***1. Педагогический мониторинг***

*Цель:* изучение особенностей семьи и семейного воспитания, оценка удовлетворенности родителей работой ДОО.

*Содержание работы:*

- Изучение социального фона семей на учебный год;
- Анкетирование родителей;
- «Изучение особенностей семейного воспитания»;
- Педагогическое наблюдение «Взаимодействие детей и родителей в ситуации утреннего приема детей в группу»;
- Педагогическое наблюдение «Уровень мотивации родителей к сотрудничеству с педагогами ДОО по коррекции речи»;
- Итоговое анкетирование «Оценка удовлетворенности родителей качеством оказания образовательных услуг.

#### ***2. Педагогическая поддержка***

*Цель:* Содействие формированию осознанных образовательных запросов родителей, привлечение к сотрудничеству, совместному развитию ребенка.

*Содержание работы:*

- обеспечение информационной открытости ДОО (официальный сайт, группы по инициативе родителей в социальных сетях), возможность задать любые интересующие вопросы, (в том числе и анонимно) специалистам дошкольного учреждения посредством сайта, почтовых ящиков обратной связи на группах, внести любые предложения.
- организация «мягкой» адаптации детей к детскому саду;
- индивидуальные консультации воспитателей, специалистов для родителей;
- систематический фоторепортаж о жизни детей в детском саду;
- информационные стенды для родителей;
- своевременное оповещение о планируемых в ДОО мероприятиях.

#### ***3. Педагогическое образование***

*Цель:* Ориентирование родителей на развитие активной, компетентной позиции родителя.

*Содержание работы:*

- индивидуальные и подгрупповые консультации;
- родительские гостиные.

#### ***4. Совместная деятельность педагогов и родителей***

*Цель:* Активное включение родителей в совместную деятельность с детьми.

*Содержание работы:*

- совместные мероприятия, праздники, проекты для родителей и детей;
- привлечение родителей к участию в мероприятиях детского сада;

- организация выставок совместных детско-родительских работ в ДОО к праздникам, в рамках тематических недель и педагогических проектов.

## **2.9. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми и с семьями, имеющими детей с РАС:**

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Очень важно и в Организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать

доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

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

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

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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

11. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

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

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

## **2.10. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС**

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее - группа риска).

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

### **2.10.1. Развитие эмоциональной сферы**

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

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

формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;

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, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

## **2.10.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы**

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

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

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая, которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

### **2.10.2.1. Зрительное восприятие:**

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта "глаза в глаза";
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;

- совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

#### **2.10.2.2. Слуховое восприятие:**

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;
- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стуче в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;
- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;

- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");
- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

#### ***2.10.2.3. Тактильное и кинестетическое восприятие:***

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

#### ***2.10.2.4. Восприятие вкуса:***

различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый); узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).

#### ***2.10.2.5. Восприятие запаха:***

вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),

узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

#### **2.10.2.6. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):**

обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;

формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;

учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");

формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

**2.10.2.7. Формирование полисенсорного восприятия:** создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).

### **2.10.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности**

Одним из важнейших критериев при выборе и(или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

### **2.10.4. Формирование и развитие коммуникации**

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия обучающихся с ближним социальным окружением, и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем, - игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приёмам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

#### ***2.10.4.1. Формирование потребности в коммуникации.***

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- формировать умения проследить взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

#### ***2.10.4.2. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:***

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощённости в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,
- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

**3.10.4.3. Развитие основ социального поведения** (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):

- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);
- учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребёнком, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

### **2.10.5. Речевое развитие**

Специфические нарушения развития ребёнка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

#### ***2.10.5.1. Развитие потребности в общении:***

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

#### ***2.10.5.2. Развитие понимания речи:***

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;

- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";
- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
- активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

### ***2.10.5.3. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:***

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;
- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;



- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

### **2.10.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция**

В возрасте до трёх лет у любого ребёнка возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипии, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

#### **Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:**

- создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;
- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;
- установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы,

внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

***В случае возникновения эпизода проблемного поведения:***

- а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;
- в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут).

***2.10.6.1. Коррекция стереотипии в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:***

в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию; стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

определение стереотипии в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-ауто стимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

***2.10.6.2. Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте*** таков:

- Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);
- Отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
- Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;
- Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;
- Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

### **2.10.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие**

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

#### ***2.10.7.1. Формирование предметно-манипулятивной деятельности:***

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
  - 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
  - 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
  - 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
  - 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
  - 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
  - 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
  - 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
  - 9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- 2) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

***2.10.7.2. Формирование предметно-практических действий:*** предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипии:

- а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);

знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный);

б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипии):

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, переключать предметы из одной ёмкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипии!);
- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

### **2.10.7.3. *Общефизическое развитие:***

- 1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- 2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- 3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;
- 4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- 5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- 6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);
- 7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
- 8) создавать условия для овладения умением бегать;
- 9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;
- 2) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;
- 11) развивать у обучающихся координацию движений;
- 12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- 13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- 14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";

- 15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;
- 16) учить обучающихся прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);
- 17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- 18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- 19) тренировать у обучающихся дыхательную систему,
- 20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

#### ***2.10.7.4. Подвижные игры.***

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления "Предпосылки развития игровой деятельности", хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

- 1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- 2) закреплять сформированные умения и навыки,
- 3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- 4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,
- 5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

#### ***2.10.7.5. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.***

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются:

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);
- учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;
- учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

#### **2.10.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков**

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

- Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):
- сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
- далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;
- возрастая "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи).

### **2.10.9. Формирование навыков самостоятельности**

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

У обучающихся с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму.

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие как познавательное и художественно-эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

**Познавательное развитие представлено в направлениях "сенсорное развитие", "формирование предпосылок интеллектуальной деятельности" и других.** Выделение "представлений об окружающем мире" как самостоятельной темы в раннем возрасте у

обучающихся группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами коррекционно-развивающей работы и некоторых других направлений сопровождения.

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует неготовность подавляющего большинства обучающихся группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания.

#### **2.10.10. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС**

**Социально-коммуникативное развитие.** Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

- 1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.
- 2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.
- 3) Произвольное подражание большинству обучающихся 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. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
- 4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живёшь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.
- 5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.
- 6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся 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.
- 7) Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает

контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта ("Скажите, пожалуйста...", "Можно у Вас спросить..."), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

8) 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.

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

2) Использование альтернативной коммуникации.

### **2.10.11. Коррекция нарушений речевого развития**

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности.

Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

#### **1. Формирование импрессивной речи:**

обучение пониманию речи;

обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

#### **2. Обучение экспрессивной речи:**

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



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

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

конвенциональные формы общения;

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

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

**4. Развитие речевого творчества:**

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

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

#### **2.10.12. Развитие навыков альтернативной коммуникации**

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

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

#### **2.10.13. Коррекция проблем поведения**

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

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

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;

2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;

3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);

4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

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

подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

лишение подкрепления;

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

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

### **Методы и способы коррекции дезадаптивного поведения**

Формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. В связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений – психолого-педагогические методы, дифференцированный подход с использованием психолого-педагогических методов и/или медикаментозное лечение.

Для коррекции дезадаптивного поведения при расстройствах аутистического спектра эффективно применяется функциональный анализ поведения (один из разделов АВА).

***Функция поведения** - цель поведения, то, что ребенок хочет получить, ведя себя определенным образом. Функция поведения указывает на источник его подкрепления.*

**Используется :**

- ✓ **опросник FAST** (скрининговый инструмент для проведения функциональной оценки);
- ✓ **опросник MAS** (шкала оценки мотивации) для определения функции поведения (*Приложение 9.*)

Функция, набравшая максимальное количество баллов, потенциально может являться причиной возникновения поведения.

Результаты мотивационной шкалы **дополняются наблюдением и заполнением таблицы ABC.**

Интерпретация результатов основана на анализе данных, полученных в ходе наблюдения и итоговых результатов опросника.

Динамика дезадаптивного поведения отслеживается в **протоколах обследования "Дезадаптивное поведение"** (авт. А.В.Хаустов и др., *Приложение 8.*).

При проведении коррекционной работы используется подкрепление альтернативного желательного поведения, отслеживание и поощрение эпизодов желательного поведения у ребенка.

Работа по коррекции нарушений поведения включает несколько аспектов:

- предотвращение дезадаптивного поведения;
- обучение новому поведению (альтернативному поведению);
- подкрепление адаптивного поведения;
- уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения;
- обеспечение безопасности (по мере необходимости).

Основная работа по коррекции дезадаптивного поведения происходит до момента его начала. Методы работы с предшествующими событиями называются предупреждающими. Чаще всего в ходе коррекции дезадаптивного поведения эффективен не отдельный метод или прием, а комбинация целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования.

В ходе коррекционной работы характеристики нежелательного поведения постепенно снижаются: частота, интенсивность и продолжительность проявлений нежелательного поведения. И происходит это за счет формирования альтернативных навыков поведения у детей.

**Задачи коррекционной работы «Снижение проявлений нежелательного поведения»:**

- получает сенсорную стимуляцию социально-приемлемым способом с полной или частичной подсказкой взрослого;
- воздерживается от аутостимуляции во время занятий;
- просит перерыв социально-приемлемым способом, словом или карточкой с полной или частичной подсказкой взрослого;
- самостоятельно просит перерыв социально-приемлемым способом, словом или карточкой;
- просит предмет или действие социально-приемлемым способом, словом или карточкой с полной или частичной подсказкой взрослого;

- самостоятельно просит предмет или действие социально-приемлемым способом, словом или карточкой;
- просит уделить внимание социально-приемлемым способом, словом или карточкой с полной или частичной подсказкой взрослого;
- самостоятельно просит уделить внимание социально-приемлемым способом, словом или карточкой;
- просит прекратить нежелательное действие или отказывается от предмета социально приемлемым способом, словом или карточкой с полной или частичной подсказкой взрослого;
- самостоятельно просит прекратить нежелательное действие или отказывается от предмета социально приемлемым способом, словом или карточкой;
- ориентируется на визуальные правила поведения в группе с полной или частичной подсказкой взрослого.

**Поощрение** детей с РАС служит стимулирующим подкреплением их деятельности, которое необходимо для развития нужных навыков и в работе с нежелательным поведением.

**Награда или «подкрепление»** – это инструмент, с помощью которого мы признаём и сохраняем правильное поведение ребёнка.

**Для выбора и ранжирования подкреплений используется методика МОП** (моментальная оценка предпочтений).

**Оценка динамики поведения отслеживается с помощью таблицы возрастных нормативов «Поведение»** ( авт. Дьяченко, Лаврентьева, 1984; Лисина, 1986; Мухина, 2000; Обухова, 1996; *Приложение 8.*)

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

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

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

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя

различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

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

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

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

### **2.10.16. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности**

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

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

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

#### ***Используются следующие виды заданий:***

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

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. Однако ведущим направлением формирования предпосылок

интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

### **2.10.17. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС**

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

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
- способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

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

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
- развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребенок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

#### **3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:** формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям; формирование способности устанавливать и поддерживать контакт; целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);

возможность совместных учебных занятий.

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

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

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

**5. Становление самостоятельности:**

продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

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

**8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:**

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

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

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

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

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

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

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

### **2.10.18. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС**

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

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

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

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

### **2.11. Описание форм, способов, методов, средств, стратегий реализации АООП с учётом специальных образовательных потребностей ребёнка с РАС**

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности для детей РАС используются:

**Расписания.** Представляют собой ряд предметов, фотографий, картинок, схем, которые отражают последовательность видов деятельности. Подбираются индивидуально для каждого ребенка и зависят от уровня его интеллектуального развития и особенностей восприятия.

*Например,:*



- расписание дня помогает ребенку понять последовательность занятий и других видов деятельности. Это события дня для ребёнка более предсказуемыми, что помогает избежать тревожности и проблемного поведения;

- расписание на занятии помогает ребёнку понять последовательность выполнения заданий

и их количество;

- книга активностей представляет собой небольшую книгу, на каждой странице которой находится фотография или картинка с изображением активности (игра или дидактическое пособие). Ребенок должен выполнить активность, перевернуть страничку книги и выполнить следующее задание. На последней страничке изображена картинка с поощрением, которое ребенок получит, выполнив все активности. Многие дети с РАС имеют трудности в независимом иницировании решения задач и в переходах от одной задачи / активности к другой. Они не могут самостоятельно организовать игру, следовать игровым правилам. Данная стратегия побуждает ребенка самостоятельно выполнять активности (в дальнейшем находить для себя занятие).

Наглядное подкрепление информации необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации, презентации при подаче знаний об окружающем, символы при формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

**Наглядное подкрепление инструкций.** С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

**Образец выполнения.** Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

**Визуальные стратегии.** Визуальная поддержка - это группа стратегий, которые используются для улучшения понимания ребенком ожиданий, инструкций и требований к нему, помогают структурировать их деятельность. В группе используется визуальная поддержка в виде фотографий, рисунков или схем, написанных слов. Визуальные стимулы помогают детям в понимании социальных правил, в усвоении учебного материала, направляют социальное поведение. Визуальная поддержка стимулирует детей на выполнение как словесных, так и предметных инструкций. Важной функцией данной стратегии является то, что она помогает преодолеть проблемное поведение, т.к. ситуация становится более предсказуемой для ребёнка.

*Виды визуальной поддержки:*

**Карты для ответов.** Представляют собой картинки на одном листе, с помощью которых ребенок может дать экспрессивные ответы на групповых и индивидуальных занятиях. Используются для детей, которые не пользуются речью. Ребенок отвечает на вопрос, показывая на соответствующую картинку.

**Мотивационные системы. (Сначала-потом).** Это мини-расписания в виде двух картинок на липучках, на одной из которых изображена та деятельность, которую ребенок должен завершить, на другой - подкрепление, которое он за это получит. Мотивационные системы

помогают мотивировать ребенка выполнить задание, позаниматься, подождать и т.д. Ребенок сам выбирает то поощрение, которое его ждет.

**Визуально представленные академические инструкции.** Ребенку с аутизмом сложно воспринимать речевые инструкции по выполнению задания. Поэтому дидактический материал исполнен так, что в нем наглядно представлен принцип выполнения задания. Это помогает ребенку выполнить задание самостоятельно.

**Социальные истории** используют для обучения детей с РАС правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т.д. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. История должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

**Подкрепление.** Это ключ к поддержке хорошего поведения у детей с РАС. Социальная похвала и осознание того, что выполнение задания ребенком или его хорошее поведение может порадовать педагога или маму, обычно не является мотивом для выполнения им различных задач или социальных правил. Поэтому необходимо найти для ребенка то, что будет его мотивировать.

Это может быть игрушка, активность (попрыгать на надувном мяче, батуте, покачаться или покружиться в чаше-балансире и другие), предпочитаемая еда (сухарики, соломка, маленькая конфета). Материальное подкрепление всегда сопровождается социальной похвалой, которая постепенно становится значимой для ребенка.

Для детей, не пользующихся речью, вводятся средства дополнительной коммуникации, такие, как система PECS, коммуникативная доска.

**Система PECS** – это коммуникационная система, которая позволяет ребенку общаться с помощью карточек. Конечная цель данной системы – научить ребенка сообщать о своем желании, используя карточки с изображениями.

**Коммуникативная доска** используется для обучения невербальным и вербальным способам коммуникации. Представляет собой планшет, разбитый на квадраты, в котором изображены графические символы, в том числе по определенным темам.

Кроме этого, используется *ряд сенсорных стратегий*.

У детей с РАС часто встречается нарушение обработки сенсорной информации, поступающей из внешней среды. Мозг не успевает ее обработать или воспринимает не так, как у обычных людей. Может произойти сенсорная перегрузка и, как следствие, возникает проблемное поведение. Одной из особенностей детей с РАС является то, что они ищут одни сенсорные стимулы и избегают других. Необходимо понять, какая сенсорная информация помогает улучшить поведение и общее состояние ребенка. В зависимости от сенсорных потребностей, особенностей и дефицитов для ребенка подбирается так называемая «сенсорная диета». Для этого в группе имеется оборудование, помогающее ребенку получать успокаивающие его ощущения, и оборудование для активизации, включения в работу: игрушки, дающие различные тактильные, слуховые, зрительные ощущения, мячи, сухой бассейн, мягкие маты и другие, которые способствуют получению проприоцептивных и кинестетических ощущений.

**Стратегия «Частичное участие».** Используется для детей, которые в силу своих особенностей не могут продуктивно работать в группе. Например, они не могут переносить

скопления людей, шум, либо им не доступны пока те инструкции, которые даются группе. В таком случае мы занимаемся с ребенком индивидуально, но включаем его в общую групповую деятельность за несколько минут до ее завершения. Ребенок с помощью педагога участвует в общей деятельности, получает за это подкрепление, чувствует себя успешным. Постепенно мы увеличиваем время частичного участия. Это позволяет ребенку стать полноценным членом группы.

**Стратегия «Время на обработку информации».** Часто у детей с аутизмом наблюдается отсроченная реакция на инструкцию, данную педагогом. Поэтому мы даем детям время для

ответа (про себя считаем до 5). Только после этого можно оказать помощь и дать подсказку.

## **2.12. Рабочая программа воспитания**

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в Организации предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее - НОО).

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке.

В основе процесса воспитания обучающихся в Организации должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника Организации и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания необходимо отразить взаимодействие участников образовательных отношений (далее - ОО) со всеми субъектами образовательных отношений. Только при подобном подходе возможно воспитать гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты обучающихся, подготовить их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы Организации.

Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.

Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

Организация в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной спецификой.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

### **2.12.1. Целевой раздел**

**2.12.1.1. Общая цель воспитания в Организации** - личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

- 1) формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;
- 2) овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормах и правилах поведения;
- 3) приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 мес. 1 год, 1 год - 3 года, 3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

**2.12.1.2. Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и опирается на следующие принципы:**

- принцип гуманизма: приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- принцип ценностного единства и совместности: единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;
- принцип общего культурного образования: воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;
- принцип следования нравственному примеру: пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому

внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;

- принципы безопасной жизнедеятельности: защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;
- принцип совместной деятельности ребенка и педагогического работника: значимость совместной деятельности педагогического работника и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;
- принцип инклюзивности: организация образовательного процесса, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

### **2.12.1.3. Принципы реализуются в укладе Организации, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.**

Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и Организации, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни Организации, способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

**2.12.1.3.1. Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.** Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

#### **2.12.1.3.2. Общности (сообщества) Организации:**

**1. Профессиональная общность** включает в себя устойчивую систему связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемых всеми сотрудниками Организации. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

*Педагогические работники должны:*

- быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивировать обучающихся к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;
- поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы обучающихся принимала общественную направленность;
- заботиться о том, чтобы обучающиеся непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;

- содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к другим детям, побуждать обучающихся сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему другому ребенку;
- воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество других детей (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность);
- учить обучающихся совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые спланировали бы и объединяли ребят;
- воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

**2. Профессионально-родительская общность** включает сотрудников Организации и всех педагогических работников членов семей обучающихся, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания обучающихся, но и уважение друг к другу. Основная задача: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в Организации. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в Организации.

**3. Детско-взрослая общность:** характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят педагогические работники в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

**4. Детская общность:** общество других детей является необходимым условием полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, общаться, играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе других детей рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В Организации должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

Организация жизнедеятельности обучающихся дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования

**5. Культура поведения педагогического работника в Организации** направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся.

**2.12.1.3.3. Социокультурным контекстом является социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет.** Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

#### **2.12.1.3.4. Деятельности и культурные практики в Организации**

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с ОВЗ, обозначенных в Стандарте. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

- предметно-целевая (виды деятельности, организуемые педагогическим работником, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями (законным представителям));
- культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от педагогического работника, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);
- свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

#### **2.12.1.4. Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания**

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с ОВЗ.

Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне Организации не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии со Стандартом, так как "целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся".

**2.12.1.5. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет)**

Портрет ребенка с ОВЗ младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях.



		Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

### 2.12.1.6. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет)

Портрет ребенка с ОВЗ дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и

		продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

## 2.12.2. Содержательный раздел

### 2.12.2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в Стандарте, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

### **2.12.2.2. Патриотическое направление воспитания**

Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций.

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия "патриотизм" и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;
- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине - России, уважением к своему народу, народу России в целом;
- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

*Задачи патриотического воспитания:*

- 1) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;
- 2) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- 3) воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- 4) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

При реализации указанных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ознакомлении обучающихся с ОВЗ с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся с ОВЗ к российским общенациональным традициям;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

### **2.12.2.3. Социальное направление воспитания**

Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

*Выделяются основные задачи социального направления воспитания:*

1. Формирование у ребенка с ОВЗ представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся с ОВЗ в группе в различных ситуациях.
2. Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы: организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду), игры с правилами, традиционные народные игры; воспитывать у обучающихся с ОВЗ навыки поведения в обществе; учить обучающихся с ОВЗ сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности; учить обучающихся с ОВЗ анализировать поступки и чувства - свои и других людей; организовывать коллективные проекты заботы и помощи; создавать доброжелательный психологический климат в группе.

#### **2.12.2.4. Познавательное направление воспитания**

**Цель:** формирование ценности познания (ценность - "знания").

Значимым для воспитания ребенка с ОВЗ является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

*Направления деятельности воспитателя:*

- совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;
- организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся с ОВЗ совместно с педагогическим работником;
- организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

### 2.12.2.5. Физическое и оздоровительное направление воспитания

**Цель:** сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность - "здоровье").

*3.11.2.5.1. Задачи по формированию здорового образа жизни:*

обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесберегающих и здоровьесоберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;

укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;

формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;

организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;

воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;

введение оздоровительных традиций в Организации.

*3.11.2.5.2. Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков* является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с ОВЗ в Организации.

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ОВЗ вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Формируя у обучающихся с ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- формировать у ребенка с ОВЗ навыки поведения во время приема пищи;
- формировать у ребенка с ОВЗ представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;
- формировать у ребенка с ОВЗ привычку следить за своим внешним видом;
- включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ, в игру.

Работа по формированию у ребенка с ОВЗ культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

#### **2.12.2.6. Трудовое направление воспитания**

**Цель:** формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").

*Основные задачи трудового воспитания:*

- 1) Ознакомление обучающихся с ОВЗ видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с ОВЗ.
- 2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.
- 3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

показать детям с ОВЗ необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;  
воспитывать у ребенка с ОВЗ бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;  
предоставлять детям с ОВЗ самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;  
собственным примером трудолюбия и занятости создавать у обучающихся с ОВЗ соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;  
связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

#### **2.12.2.7. Этико-эстетическое направление воспитания.**

**Цель:** формирование конкретных представлений о культуре поведения, (ценности - "культура и красота").

*Основные задачи этико-эстетического воспитания:*

- 1) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;
- 2) воспитание представлений о значении опрятности и красоты внешней, ее влиянии на внутренний мир человека;
- 3) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;
- 4) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;
- 5) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с ОВЗ действительности;
- 6) формирование у обучающихся с ОВЗ эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

**2.12.2.7.1.** Для того чтобы формировать у обучающихся с ОВЗ культуру поведения, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

учить обучающихся с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;

воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;

воспитывать культуру речи: называть педагогических работников на "вы" и по имени и отчеству, не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом Организации; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

**2.12.2.7.2. Цель эстетического воспитания** - становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих обучающихся с ОВЗ с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;

уважительное отношение к результатам творчества обучающихся с ОВЗ, широкое включение их произведений в жизнь Организации;

организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;

формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;

реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с ОВЗ по разным направлениям эстетического воспитания.

**2.12.2.8. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания**

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Организации.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада Организации, в котором строится воспитательная работа.

Большое значение роли родителей и всей семьи в развитии ребёнка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм.

Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках

практически всех основных подходов к коррекции РАС. Цель взаимодействия педагогического коллектива и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – дошкольное учреждение» приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом. Основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители. 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 учреждении, 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. Формы работы с родителями: индивидуальные беседы, анкетирование, круглые столы, родительский клуб «Любящие родители», открытые просмотры видеороликов и фото занятий с ребёнком с дальнейшим обсуждением.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести 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. Очень важно и в учреждении, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

### **2.12.3. Организационный раздел**

#### *2.12.3.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.*

Программа воспитания Организации реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад Организации направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:



1. **Обеспечение личносно развивающей предметно-пространственной среды**, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.
2. **Наличие профессиональных кадров** и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.
3. **Взаимодействие с родителями** (законными представителями) по вопросам воспитания.
4. **Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ** дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни Организации.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой Организации и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада Организации включает следующие шаги.

№ п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности Организации.	Устав Организации, локальные акты, правила поведения для обучающихся и педагогических работников, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности Организации: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия.	АОП ДО и Программа воспитания.
3.	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада Организации.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие Организации с семьями обучающихся. Социальное партнерство Организации с социальным окружением.

		Договоры и локальные нормативные акты.
--	--	--

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда - это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

*Воспитывающая среда строится по трем линиям:*

- "от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- "от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- "от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

### **2.12.3.2. Взаимодействия педагогического работника с детьми с ОВЗ. События Организации.**

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи обучающихся, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Организации, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в Организации возможно в следующих формах: разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры); создание творческих детско-педагогических работников проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, "Театр в детском саду" - показ спектакля для обучающихся из соседней Организации).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогическому работнику создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами обучающихся, с каждым ребенком.

### **2.12.3.3. Организация предметно-пространственной среды**

Предметно-пространственная среда (далее - ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать:

- оформление помещений;

- оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;
- игрушки.ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.

Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится Организация.

Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий) Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде.

Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

#### **2.12.3.4. Кадровое обеспечение воспитательного процесса**

Содержание АООП разрабатывается и реализуется образовательной организацией на основе рекомендаций ПМПК и ИПР ребенка-инвалида (при наличии) с обязательным участием учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов ДОУ.

*Учитель дефектолог:*

– при адаптации содержания программы: оказывает методическую поддержку педагогам при адаптации игр, заданий, дидактических материалов (они должны соответствовать возможностям ребенка и уровню развития когнитивных навыков), курирует изменения предметно-пространственной развивающей образовательной среды.

Основной целью его работы является преодоление преград к самостоятельному участию ребенка с РАС в образовательном процессе. Помощь со стороны учителя-дефектолога оказывается до тех пор, пока ребенок не сможет наравне с другими детьми овладеть содержанием заявленной АООП, реализуемой педагогами, при созданных специальных условиях и др.;

– при реализации программы: преодоление неравномерности в развитии, коррекцию навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом (развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.), ликвидацию пробелов в

программном материале (при необходимости – введение альтернативной и облегченной коммуникации, глобального чтения и т.п.), осуществляет формирование мотивации деятельности, базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.), развитие социально-бытовых навыков и др.

*Учитель-логопед:*

– при адаптации содержания программы: оказывает методическую поддержку педагогам по организации речевого режима, адаптации инструкций к заданиям, вопросам, текстов и других дидактических материалов, подборе художественных произведений для чтения, заучивания, пересказа, инсценировки по ролям и др.;

– при реализации программы: осуществляет формирование коммуникативной стороны речи (развитие активного и пассивного словаря, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы), понимание обращенной речи (понимание инструкций, текстов, диалогов, прочитанного материала и т.д.), работу над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами, подготовку к обучению грамоте и письму и др.

*Педагог-психолог:*

– при адаптации содержания программы: оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, участвует в разработке и реализации программ знакомства детей с РАС со школой (на этапе завершения дошкольного образования), проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками образовательной организации по особенностям развития и коммуникации с детьми с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

– при реализации программы: осуществляет адаптацию ребенка при включении в образовательный процесс, формирует доброжелательные отношения других детей к ребенку с РАС; коррекцию нежелательного поведения; формирование социально-коммуникативных навыков; усвоение социально правильных форм поведения; развитие познавательной, эмоциональной и личностной сферы, в том числе - «модели психического», которая включает понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана и др.

*Музыкальный руководитель:*

- принимает участие в реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»,

- осуществляет музыкальное развитие (слушание, подпевание, пение, игра на музыкальных инструментах...),

- берет на себя (совместно с учителем-логопедом) часть работы по подготовке занятий логопедической ритмикой, которая включает:

- музыкально-ритмические игры;
- упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
- этюды на развитие выразительности мимики, жеста;
- игры драматизации с элементами театрализации.

#### *Инструктор по физическому воспитанию*

осуществляет работу по образовательной области «Физическое развитие»:

- развивает и корректирует основные движения и общие моторные навыки;
- развивает функциональные возможности кистей и пальцев рук;
- совершенствует зрительно-двигательную и зрительно-слуховую координации.

Подключает других специалистов и родителей к организации мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей с помощью лечебной физкультуры, включающей:

- дидактические игры и упражнения на укрепление и развитие общей, мелкой моторики;
- упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха:
- подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков;
- игры на развитие пространственной ориентации и ЗМК.

#### *Родители*

участвуют активно в образовательно-коррекционном процессе ребенка в ДОУ и семье:

- выполняют рекомендаций учителей дефектолога и логопеда в познавательном-речевом развитии;
- следят за звукопроизношением ребенка, выполняя рекомендации логопеда;
- проводят игры и упражнения на развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики ребенка по рекомендациям специалистов ДОУ.

### **2.12.3.5. Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ**

Инклюзия является ценностной основой уклада Организации и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

На уровне уклада: инклюзивное образование является нормой для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в Организации.

На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для обучающихся с ОВЗ; событийная воспитывающая среда Организации обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

На уровне общности: формируются условия освоения социальных ролей, ответственности и самостоятельности, сопричастности к реализации целей и смыслов

сообщества, приобретается опыт развития отношений между детьми, родителями (законным представителям), воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотруничества в совместной деятельности.

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах обучающихся, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе обучающихся и педагогических работников.

#### **2.12.4. Основными условиями реализации Программы воспитания в Организации, являются:**

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- 3) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;
- 5) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

#### **2.12.5. Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации являются:**

- 1) формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- 2) формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- 3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);
- 4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- 5) расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;
- 6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с ОВЗ;
- 7) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;

8) объединение 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.

### **III. Организационный раздел Программы**

Организационное обеспечение образования обучающихся с ОВЗ базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории. Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с ОВЗ в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ППМС-центра, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с ОВЗ, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с ОВЗ максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

#### **3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС**

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному,

художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

### **3.2. Планирование образовательной деятельности**

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и ФАОП ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

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

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

### **3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды**

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации должна обеспечивать реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с Программой. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

3.3.1. *В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать:*

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и



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

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

3.3.2. ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

*Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:*

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

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

- трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;
- полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;
- безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;
- эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

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

. В МБДОУ №395 учитываются следующие требования к организации ППРОС:

- безопасность (групповая комната оборудована с учетом безопасного нахождения в ней детей: без особых углов);
- обеспечение комфорта и уюта (групповое помещение оформлено в приятных, неярких, успокаивающих тонах);
- электрическое освещение мягкое, не режущее глаза;

- в группе имеется необходимое дидактическое оборудование для занятий с детьми. Оно находится в промаркированных контейнерах, накопителях: деревянные и пластмассовые строительные наборы, конструкторы; разнообразные матрешки, пирамидки, вкладыши, мозаики; звучащие игрушки; игры для развития мелкой моторики; развивающие настольно-печатные игры и другое;
- игрушки для предметных, сюжетно-образительных игр и совместных игр находятся в шкафу, доступном для пользования детьми;
- материалы для творчества;
- оборудование для двигательных пауз, разминок, поощрения (сухой бассейн, чаша-балансир, резиновый валик и др.);
- разные виды простых театров (куклы-рукавички, деревянный настольный театр) для формирования социальных навыков, коммуникации;
- стимульный материал, который находится в недоступном для детей месте (используется, как поощрение детской деятельности и побуждения общения со взрослым).

Весь объем помещений используется как образовательное и развивающее пространство, включающее зоны погружения в различные виды специфической деятельности. По виду деятельности детей пространство условно разграничено на бытовое: все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (прием пищи, туалет, подготовка ко сну), игровое – место для разнообразных игр, учебное – место для специальных развивающих занятий, и ближайшее социальное окружение – специальная детская площадка.

Все игровые и дидактические материалы упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельному нахождению и уборке игрушек на свое место. Все игровое оборудование находится в контейнерах, которые также промаркированы.

Для визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды используются:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),
- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,
- фотографии педагогов, работающих в кабинетах (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре),
- информационные таблички (пиктограммы) - правила поведения;
- система расписаний для алгоритма выполнения бытовых и учебных навыков (умывания, туалета, переодевания на прогулку, физкультуру; расписание дня, расписание на занятиях);
- карточки PECS;
- коммуникативная доска с различными вкладками для развития коммуникации, усвоения учебного материала, любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.);
- визуальный таймер, регламентирующий деятельность и способствующий спокойному переходу к другому виду деятельности.

Следует подробнее остановиться на *системе расписаний*. Соблюдение четкого распорядка дня является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с РАС при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в ее визуальном подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.). Расписания могут быть разных видов в зависимости от уровня психофизического развития ребенка: в виде фотографий, картинок, написанного текста. Некоторые дети, находящиеся на достаточном уровне психофизического развития, могут сами составлять расписания.

Для организации деятельности детей, в том числе самостоятельной, а также коррекции поведения предусмотрены:

- книги активностей;
- игрушки, игры, способствующие коммуникативному развитию детей, такие как
- конструкторы, настольный театр, игрушки для сюжетных игр и другие;
- мягкие сенсорные игрушки с различным наполнением;
- уголки уединения.

В кабинете учителя-дефектолога проводятся занятия по разработанным авторским конспектам учителя-дефектолога Зудановой А.А.

В кабинете учителя-дефектолога имеются все необходимые пособия для проведения занятий.

В кабинете учителя-дефектолога проводятся занятия по развитию речи по авторским конспектам учителя-логопеда Зудановой А.А.

В спортивном и тренажёрном залах проводятся занятия физической культурой по авторским конспектам инструктора по физической культуре Бросовой Н.Н.

В музыкальном зале проводятся музыкальные занятия по авторским конспектам Кузнецовой И.В., Гаврильченко М.В.

В кабинете психолога проводятся психологические занятия по разработанным авторским конспектам педагога-психолога Бутусовой М.В.

В психологическом кабинете имеется:

- оборудование со световым и звуковым эффектами (стеклянный шар с воздушными пузырьками с подсветкой для изменения цвета оборудования, аудиозаписями звуков природы: шум моря, ручеёк, пение птиц, шум дождя и др.);
- песочные столы с подсветкой для рисования;

- сенсорное оборудование и игрушки: пирамидки, различные вкладыши, лабиринты, доски и дощечки Сегена, «Хитрые катушки», кубики Кооса, Блоки Дьенеша, тактильные коврики и другое;
- игрушки, стимулирующие коммуникативное взаимодействие: машинки, мячи, фигурки животных и другие.

Особое значение для детей с РАС имеет организация деятельности на прогулке. Для этого имеется прогулочная площадка с разнообразными комплексами для двигательной активности.

Для обеспечения качества сна ребенка с РАС необходимо обратить внимание на: соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке.

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте является невозможным. При этом ребенок очень устает и дневной сон для него является физиологической потребностью. Для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой.

Для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в организации приема пищи. У детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится. Для обучения правильной сервировке стола используются визуальные карточки с изображением правильного расположения столовых приборов.

### **3.4. Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.**

3.4.1. Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2002 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2002 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной

защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 2 января 2017 г. № Юн (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 3.10612).

3.4.2. В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших, перенесших операцию по кохлеарной имплантации); нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием); ТНР; НОДА; ЗПР; РАС; умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 59, ст. 7598; 2022, № 29, ст. 5262).

3.4.3. Материально-технические условия реализации ФАОП для обучающихся с ОВЗ должны обеспечивать возможность достижения обучающимися в установленных Стандартом результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

### **3.5. Календарный план воспитательной работы**

На основе Программы воспитания и Плана, составляется календарный план воспитательной работы Организации. Организация вправе включать в него мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Календарный план воспитательной работы разрабатывается в свободной форме с указанием: содержания дел, событий, мероприятий; участвующих дошкольных групп; сроков проведения, в том числе сроков подготовки; ответственных лиц. Формы проведения избираются организацией самостоятельно в зависимости от задач воспитательной работы, возраста обучающихся, их погруженности в смысл праздника.

Дни рождения великих людей нашего Отечества включаются в календарь ситуативно, закрепляются в деятельности обучающихся (чтении, слушании музыки, проектной деятельности) Многие праздники могут включаться в календарь воспитательной работы регионально, опираясь на личный опыт ребенка дошкольного

возраста, историю региона или членов его семьи.

Все мероприятия должны проводиться с учетом особенностей Федеральной программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

3.5.1. Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами Организации.

*Январь:*

27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

*Февраль:*

2 февраля: день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

*Март:*

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 марта: Всемирный день театра.

*Апрель*

12 апреля: День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли;

22 апреля: Всемирный день Земли.

*Май:*

1 мая: Праздник Весны и Труда;

9 мая: День Победы;

13 мая: день основания Черноморского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

18 мая: день основания Балтийского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

19 мая: День детских общественных организаций России;

24 мая: День славянской письменности и культуры.

*Июнь:*

1 июня: Международный день защиты обучающихся;

5 июня: День эколога;

6 июня: день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837), День русского языка;

12 июня: День России.

#### *Июль:*

8 июля: День семьи, любви и верности;

30 июля: День Военно-морского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

#### *Август:*

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;

23 августа: день победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943 году (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 августа: День российского кино.

#### *Сентябрь:*

1 сентября: День знаний;

7 сентября: день Бородинского сражения (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

#### *Октябрь:*

1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;

5 октября: День учителя;

16 октября: День отца в России.

#### *Ноябрь:*

4 ноября: День народного единства;

27 ноября: День матери в России;

30 ноября: ***День Государственного герба Российской Федерации.***

#### *Декабрь:*

3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.

### **3.6. Организация режима дня детей с РАС**

Режим дня соответствует возрастным особенностям воспитанников и требованиям САНпин. Режим дня предусматривает:

- соблюдение баланса между разными видами активности воспитанников (физической, интеллектуальной и др.), их чередования;
- лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия,
- коррекционную работу;
- выделение достаточного количества времени для сна, прогулки, строгое соблюдение интервалов между приемами пищи;



- наличие целесообразного соотношения между организованной взрослыми и самостоятельной деятельностью воспитанников.

Режим дня составляется на холодный (сентябрь-май) и теплый периоды года (июнь-август).

В практику работы внедрен режим двигательной активности.

Приложение №1

## Анкета для родителей

*Уважаемые родители!*

*Ваш ребёнок впервые начал посещать наш детский сад*

*МБДОУ №395 «Колобок»*

*С целью создания комфортных условий для ребёнка и облегчения процесса адаптации просим Вас ответить на вопросы данной анкеты.*

Ф.И.О. ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

Адрес \_\_\_\_\_

Ф.И.О. родителей \_\_\_\_\_

Конт. телефон \_\_\_\_\_

*Опишите развитие навыков Вашего ребенка:*

### **1. Навыки понимания речи и обращения**

Насколько ребенок понимает обращенную к нему речь? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Отзывается ли он на своё имя? \_\_\_\_\_

Умеет ли ребенок реагировать на обращения сверстников (или только взрослых)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Может ли ребенок выполнять инструкции, обращенные к группе или инструкции должны быть адресованы непосредственно ему? \_\_\_\_\_

Может ли ребенок обращаться с просьбами к окружающим (детям, взрослым)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **2. Навык диалогической речи**

Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Отмечаются ли эхолалии? \_\_\_\_\_

Может ли ребенок спонтанно комментировать различные события? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Может ли включаться в разговор на определенную тему? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Какие средства альтернативной коммуникации уже применяете, использует ли их ребёнок (карточки PECS, жесты)?

---

---

### **3. Навыки игры**

В какие игры умеет играть ребенок — настольные, подвижные, сюжетные? \_\_\_\_\_

Может ли он совместно играть со сверстниками или играет параллельно (не взаимодействуя)? \_\_\_\_\_

Может ли он в свободное время занять себя игрой или присутствует самостимулирующее поведение (стереотипии – трясет ручками, бегает по кругу, раскачивается, заводит глаза вверх и т.д.)? \_\_\_\_\_

Какие виды занятий больше всего интересуют ребенка? \_\_\_\_\_

### **4. Академические навыки**

Знает ли Ваш ребенок геометрические фигуры, цифры, буквы, цвета и пр.? \_\_\_\_\_

---

---

### **5. Навыки обучения**

Посещал ли ребенок детский сад (сколько часов в день), развивающие центры, кружки?

Умеет ли ребенок обучаться в группе или он обучался только индивидуально? \_\_\_\_\_

---

---

Занимался ли с психологом, логопедом, дефектологом? С какого возраста, как привыкал, насколько продуктивен в занятиях? \_\_\_\_\_

---

---

### **6. Навыки самообслуживания**

Умеет ли Ваш ребенок самостоятельно раздеваться, одеваться, обуваться, мыть руки, ходить в туалет, есть за столом самостоятельно, складывать свои вещи в шкаф и т.д.?

---

---

### **7. Сон**

Спит ли ребёнок днём (в тихий час)? Как вы его укладываете? \_\_\_\_\_

---

---

8. Есть ли у Вашего ребенка хронические заболевания? (Если есть, то какие?) \_\_\_\_\_

---

---

### **9. Особенности питания**

Какой аппетит, наличие аллергии, насколько избирателен в еде, требования к посуде и т.п.

---

---

---

---

—

**10.** Есть ли у Вашего ребенка повышенная (пониженная) чувствительность к резким звукам, свету, запаху и т.д.?

\_\_\_\_\_

Что не любит Ваш ребенок? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11.** Что сейчас тревожит больше всего в поведении ребенка? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

В какой форме проявляется проблемное поведение?

\_\_\_\_\_

В каких ситуациях может возникнуть нежелательное поведение? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Как Вы справляетесь с проблемным поведением ребенка? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**12.** Что используете в качестве мотивационных стимулов (еда, игрушки, похвала, объятия, развлечения, мультфильмы и пр.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13.** Нуждается ли Ваш ребенок в сопровождении тьютора? \_\_\_\_\_

Как Вы считаете, в каких сферах ребенку нужна помощь (общение, социальное и эмоциональное развитие, игровые навыки, самообслуживание, физическое развитие, организация на занятиях, помощь в усвоении учебного материала и т.д.)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14.** Укажите какие-либо другие особенности поведения ребёнка, о которых Вы хотите предупредить воспитателя (может убежать на прогулке и т.п.) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15.** Какие надежды возлагаете на детский сад в плане развития Вашего ребенка?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Дата

Подпись



## Первичная диагностика. Методика наблюдения

Фамилия и имя ребенка \_\_\_\_\_  
 Возраст ребенка \_\_\_\_\_  
 Дата и время наблюдения \_\_\_\_\_

### Протокол психологического наблюдения

№	Параметры наблюдения (выбрать нужное, отметить галочкой)	Дополнительная информация
1.	<b>Особенности контакта:</b> Вступает в контакт легко Вступает в контакт не сразу  Отказывается от общения	
2.	<b>Характер контакта с педагогом:</b> Эмоционально-доверительный Искренний Доверительный Настороженный Тревожный Непосредственный Формальный Поверхностный Изменчивый Не стабильный Враждебный Негативный Соблюдение дистанции Отсутствие дистанции Выраженная дистанция	
3.	<b>Характер контакта с родителями:</b> Эмоционально-доверительный Искренний Доверительный Настороженный Тревожный Непосредственный Формальный Поверхностный Изменчивый Не стабильный Враждебный Негативный	
4.	<b>Характер контакта с детьми:</b> Эмоционально-доверительный Искренний	

	Доверительный Настороженный Тревожный Непосредственный Формальный Поверхностный Изменчивый Не стабильный Враждебный Негативный	
5.	<b>Эмоциональное отношение к обследованию:</b> Заинтересованное Безразличное Тревожное Настороженное Негативное Агрессивное	
6.	<b>Эмоциональный фон настроения:</b> Положительный Ровный Тревожный Неустойчивый Сниженный Депрессивный Безразличный Повышенный Эйфоричный	
7.	<b>Преобладающий эмоциональный фон настроения:</b> В ситуации обследования В процессе игры В общении с детьми В общении с родителями На занятиях При самообслуживании Во время режимных моментов	
8.	<b>Факторы, влияющие на настроение:</b> В ходе обследования В процессе игры На занятиях В ходе режимных моментов	
9.	<b>Проявления страха и тревожности</b> В ситуации обследования В процессе игры В общении с детьми В общении с родителями На занятиях При самообслуживании Во время режимных моментов В самостоятельной бытовой деятельности	

	<i>В одиночестве</i> <i>В других ситуациях</i> <i>При самостоятельном передвижении</i>	
10.	<b><i>Эмоциональная подвижность:</i></b> <i>Уравновешенность</i> <i>Неустойчивость</i> <i>Возбудимость</i> <i>Заторможенность</i> <i>Неустойчивость и инертность</i>	
11.	<b><i>Выражение эмоций в мимике и жестах:</i></b> <i>Эмоции чрезмерно выражены</i> <i>Эмоции отчётливо выражены и разнообразны</i> <i>Ярко выражены полярные эмоции</i> <i>Слабо выражены</i> <i>Эмоции не выражены</i>	
12.	<b><i>Установление контакта с аутичным ребёнком</i></b>	

**Протокол наблюдения за ребенком с РАС**  
**МБДОУ №395 «Колобок»**  
**202\_\_ -202 \_\_ учебный год**

Фамилия, имя ребёнка \_\_\_\_\_ дата рождения \_\_\_\_\_  
Дата наблюдения: \_\_\_\_\_

**За чем наблюдаем**

**Что видим**

1. Перемещение по комнате

\_\_\_\_\_

2. Моторные стереотипии, движения

\_\_\_\_\_

3. Мимика \_\_\_\_\_

4. Интерес к предметам, действия с предметами

5. Спонтанные вокализации

\_\_\_\_\_

6. Настроение и эмоциональные реакции

7. Реакции на приближение другого человека

\_\_\_\_\_

8. Спонтанный взгляд на другого человека

\_\_\_\_\_

9. Реакция на тактильный контакт

\_\_\_\_\_

10. Реакция на попытку вмешаться в действия ребенка, игру, деятельность

\_\_\_\_\_

11. Спонтанное взаимодействие с другим человеком

\_\_\_\_\_

12. Реакция на комментирующую речь взрослого

\_\_\_\_\_

Специалист:



**Протокол обследования ребенка с РАС**

**МБДОУ №395 «Колобок»**

**202\_\_-202\_\_ учебный год**

Фамилия, имя ребёнка \_\_\_\_\_ дата рождения \_\_\_\_\_

Дата обследования: \_\_\_\_\_

1. Следует ли простым инструкциям («иди сюда», «дай», «подними», «возьми») \_\_\_\_\_

2. Реакция на ситуацию предъявления требований \_\_\_\_\_

3. Способен ли к подражанию \_\_\_\_\_

4. Выполняет ли инструкции в контексте спонтанной деятельности \_\_\_\_\_

5. Может ли подобрать предмет по образцу \_\_\_\_\_

6. Может ли показать предмет по инструкции \_\_\_\_\_

7. Способен ли подражать вербально \_\_\_\_\_

8. Как реагирует на запрет, ограничение \_\_\_\_\_

9. Способен ли концентрировать внимание на других (спонтанно или по требованию)

10. Как реагирует на вмешательство в его деятельность \_\_\_\_\_

Специалист

**Индивидуальная программа развития ребенка с РАС в группе компенсирующей направленности с учётом профессионального взаимодействия специалистов МБДОУ №395 «Колобок»**

Ф.И.О. ребенка \_\_\_\_\_ дата рождения \_\_\_\_\_  
202\_\_-202\_\_уч.год

**Разработчики:**

Педагог-психолог: Бутусова М.В.

Учитель -логопед: Зуданова А.А.

Учитель-дефектолог: Зуданова А.А.

Инструктор по физической культуре: Бросова Н.Н.

Музыкальный руководитель: Кузнецова И.В., Гаврильченко М.В.

Цели и задачи коррекционной работы всех специалистов, взаимодействующих с ребёнком, частично совпадают и перекрываются, поэтому важны согласованные действия и единый подход, организация профессионального взаимодействия всех членов команды специалистов.

Данная форма индивидуальной программы разработана для развития элементарных навыков, начиная с самого простого. Все специалисты и воспитатели, взаимодействующие с ребёнком для удобства обозначены в таблице как «инструкторы».

*Задачи коррекционной работы «Формирование базовых навыков коммуникации и социальных навыков»:*

- при просьбе желаемого использует указательный жест (указательный палец или протянутая рука) (с использованием карточки, речевая инструкция);
- при просьбе желаемого самостоятельно использует указательный жест (указательный палец или протянутая рука) (совместное действие, по подражанию, с использованием карточки, речевая инструкция);
- реагирует на свое имя поворотом головы в сторону говорящего с полной подсказкой (с частичной подсказкой) и устанавливает глазной контакт;
- выполняет просьбу взрослого "иди сюда" с полной подсказкой (с частичной подсказкой, самостоятельно);
- здоровается и прощается словом или жестом с полной и частичной подсказкой взрослого (невербальной или вербальной), самостоятельно здоровается и прощается без напоминания, используя обращение;
- здоровается и прощается по инициативе взрослого, повторяя сопряженно или за взрослым «Здравствуйте, имя», «До свидания!» («Пока»). Машет или хлопает по протянутой ладонке в соответствии с ситуацией. Действия сопровождаются комментариями взрослого;

**Формирование стереотипа учебного поведения** осуществляется всеми специалистами, в ходе всего образовательного процесса.

*Задачи коррекционной работы «Формирование стереотипа учебного поведения»:*

- ориентируется на визуальное расписание «сначала-потом» с полной, частичной подсказкой взрослого либо самостоятельно;
- ориентируется на полное расписание группы с полной, частичной подсказкой взрослого либо самостоятельно;
- имитирует движения взрослых, движения с предметами, звуки, слова и фразы другого человека;
- выполняет простые задания по подражанию, по образцу;
- выполняет простые инструкции «подойди, садись, дай, покажи, возьми» с жестовой, визуальной и речевой подсказкой;
- сидит за столом в течение времени, необходимого для выполнения одного задания с помощью взрослого либо самостоятельно.

### Примерное содержание программы развития ребёнка

Программа развития ребенка	Инструкции	Поведение ребенка	Пример	Критерий освоения
<i>(Специалисты)</i>	Сядьте напротив ребенка. Назовите только его ИМЯ и одновременно подскажите ему посмотреть на вас (жестом), поднеся съедобный или другой желаемый предмет на уровень своих глаз. После того, как ребенок посмотрит на вас в течении 1 секунды — сразу же отдайте предмет ребенку. На последующих занятиях, называя имя ребенка, задерживайте предъявление стимулятора на несколько секунд, отмечая, смотрит ли ребенок на вас без подсказки.  Потом вводим просьбу <b>"Посмотри на меня"</b>	Ребенок должен посмотреть на инструктора	Можно использовать игрушку на уровне глаз для формирования навыка	При инструкции «Посмотри на меня» ребенок без игрушек смотрит на инструктора, удерживая взгляд 1-2 секунды в 8-10 случаев.  <i>Дата освоения навыка:</i>
<b>Установить зрительный контакт с ребенком</b>  <i>Все специалисты и воспитатели</i>				

<p><b>Невербальная имитация</b></p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Инструктор демонстрирует действие и дает инструкцию:</p> <p><b>«Сделай так».</b></p> <p>На начальном этапе родитель сзади помогает выполнить действие вслед за инструктором.</p>	<p>Ребенок зеркально повторяет действия инструктора.</p>	<p>«Сделай так».</p> <p>Инструктор: поднимает руки вверх,</p> <p>хлопает в ладоши, стучит по столу, топает ногами, разводит руки в стороны.</p>	<p>Всегда начинать с более простых действий крупной моторики (руки вверх). Самое главное – это имитация, если ребенок выполняет самостоятельно без помощи взрослого.</p> <p><i>Дата освоения навыка:</i></p>
<p><b>Манипуляция с предметами</b></p> <p><i>(воспитатели, дефектолог, психолог)</i></p>	<p>Инструктор бросает кубик в корзину и дает инструкцию:</p> <p><b>«Сделай так».</b></p> <p>Ребенок должен повторить действие.</p>	<p>Ребенок повторяет за инструктором: бросает кубик в корзину.</p>	<p>Примеры действий с предметами:</p> <p><b>Ложка:</b> помешать а стакане, положить в кружку, постучать по столу. <b>Кубик:</b> положить на другой кубик, постучать по столу, бросить в корзину. <b>Мяч:</b> покатать, бросить в корзину. <b>Машинка:</b> покатать, положить на стул, разыграть аварию.</p>	<p>Каждый предмет использовать разными способами, чтобы убедиться, что это имитация, а не механическое действие, добиваться самостоятельных игровых действий.</p> <p><i>Дата освоения навыка:</i></p>
<p><b>Имитация с использованием игрушек</b></p> <p><i>(дефектолог, логопед, воспитатели)</i></p>	<p>Инструктор строит из трех блоков лего башню, перед ребенком три таких же блока.</p>	<p>Ребенок строит такую же башню из своих блоков (если ребенок не понимает, помогаем и постепенно уходим от подсказки)</p>	<p>Ребенок строит башню, и Вы включаетесь в процесс игры. Блоки увеличиваются по мере прогресса ребенка.</p>	<p>Ребенок демонстрирует 8 из 10 правильных реакций</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p><b>Крупная моторика</b></p> <p><i>(инструктор по физической культуре, дефектолог,</i></p>	<p>Используя моделирование, физическую подсказку, отрабатывать простейшие</p>	<p>Ребенок встает по команде инструктора: «Встань». Если не</p>	<p>Движения для отработки: «Встань», «Сядь», «Подпрыгни», «Повернись»,</p>	<p>Ребенок демонстрирует навык самостоятельно без подсказки 8 из 10.</p> <p><i>Дата освоения</i></p>

<i>психолог, воспитатели)</i>	действия крупной моторики.	понимает, повторяем инструкцию и физически помогаем встать.	«Стой на одной ноге», «Брось мяч», «Беги».	<i>навыка:</i> «Встань» _____ «Сядь» _____ «Подпрыгни» _____ «Повернись» _____ «Стой на одной ноге» _____ «Брось мяч» _____ «Беги» _____
<b>Сопоставление</b> <i>(дефектолог, логопед, воспитатели)</i>	Инструктор выкладывает три картинки. Например: (Яблоко, банан, груша) и просит: «Положи грушу на грушу» и предоставляет ребенку по одной картинке из перечисленных предметов.	Ребенок должен положить грушу на грушу, яблоко на яблоко, банан на банан.	Использование картинок из знакомого репертуара ребенка и обязательно такой же комплект второй.	Ребенок сопоставляет картинку к картинке 8 из 10.  <i>Дата освоения навыка:</i> _____
<b>Развитие графомоторных навыков</b> <i>(дефектолог, воспитатели: изо деятельность)</i>	Инструктор использует доску, с которой легко стирать фломастер. Держит фломастер и проводит линию, просит ребенка: «Сделай так».	Ребенок проводит точно такую же линию вслед за нарисованной инструктором, повторяя ее в точности (в начале использовать физическую подсказку «рука в руке»)	Инструктор дает разные образцы линий, стирая, когда ребенок повторил.	Ребенок точно копирует 8 из 10 образцов.  <i>Дата освоения навыка:</i> _____
<b>Игра, как замещающее поведение при аутостимуляции</b> <i>(Психолог, воспитатели)</i>	Обучение в неформальной обстановке, выбрать целевой навык для игры.	Ребенок должен использовать имитации с предметами и включать в предложенную игру.	Игра в ладошки,стройка разных домов и башен с разрушением в конце, куклы (обнять, погладить, уложить спать, покормить), леги, пение и танцы под музыку, игры в мяч.	Ребенок включается в процесс игры 8 из 10 раз.  <i>Дата освоения навыка:</i> _____

<p><b>Улучшение понимания речи</b></p> <p><i>(дефектолог, психолог, логопед, воспитатели)</i></p>	<p>Инструктор просит выполнить действие, и убирать постепенно демонстрационные подсказки.</p>	<p>Положив перед ребенком два предмета или две карточки, например: яблоко и мяч, инструктор говорит: «мяч» и направляет руку ребенка к мячу, ребенок указывает на мяч.</p>	<p>Ребенок должен различать множество предметов из жизни: еда, игрушки, средства гигиены, одежда, обувь). Сразу не берется большое количество предметов. Сначала отбирается например 10 предметов.</p>	<p>Ребенок без подсказки указывает на правильный предмет, сразу 8 из 10.</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p><b>Различие названий</b></p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Перед ребенком выложены стимулы, например печенье, шоколадные шарики или звездочки, кукла.</p>	<p>Ребенок показывает на предмет, который хочет, после вопроса инструктора: «Что ты хочешь». Ребенку дают, то на что он показал.</p>	<p>Используются любые мотивационные стимулы (любая еда или игрушки).</p>	<p>Правильная реакция ребенка: 8 из 10.</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p><b>Развитие вокализаций</b></p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Каждый раз, когда инструктор удерживает очень желаемый предмет, он называет его: «ПЕЧЕНЬЕ». Ребенок должен произнести: «ПЕ».</p>	<p>Ребенок произносит: «ПЕ» и тут же получает печенье, как вознаграждение. Инструктор засчитывает такую реакцию ребенка, как за произнесенное слово «ПЕЧЕНЬЕ».</p>	<p>Теперь родители вознаграждают за звуки ребенка, удерживая любимый желаемый предмет и ожидая реакции в виде слога или звука. Ребенок хочет воды «ПИТЬ», произносит: «ПИ», и тут же даем воду.</p>	<p>Постоянное подкрепление произносимых звуков, то есть постоянное предоставление желаемого за вербальную просьбу.</p> <p><i>Дата освоения навыка: _____</i></p>
<p><b>Различие цветов</b></p> <p><i>Все специалисты и воспитатели</i></p>	<p>Инструктор раскладывает два цвета. Например: мяч (желтый и красный). Инструкция:</p>	<p>Ребенок должен указать или дать желтый мяч.</p>	<p>Работаем над различием пока двух цветов, обобщаем на большом множестве других</p>	<p>Правильный выбор: 8 из 10 разных предметов.</p>

	«желтый» и подсказка в случае отсутствия реакции – указывает пальцем ребенка на желтый мяч.		предметов. Например: желтый и красный кубик.	Дата освоения навыка: _____
<b>Жесты</b> <i>Все специалисты и воспитатели</i>	Инструктор обучает просьбе: «ДАЙ», подкрепляя ее жестом или визуальной подсказкой.	Ребенок дает нужный предмет.	Ребенок различает, как вербальный стимул: «ДАЙ» так и жест: «ДАЙ». Помимо этого жеста, учим жесты: «Встань», «Иди сюда», «Стоп», «Подожди», «Тихо», «Отлично», «Так нельзя»	Используя совместное внимание, ребенок на жест «ДАЙ», дает нужный предмет 8 из 10.  Дата освоения навыка: _____

**Во время проведения занятий необходимо соблюдать правило «завершения».** Это означает, что если Вы с ребенком начали выполнять определенную работу — она должна быть закончена обязательно, и вы должны сказать: «ВСЕ! Закончили!». Даже, если Вам придется сделать задание руками ребенка.

Давайте указания или проговаривайте просьбы к ребенку спокойным и уверенным тоном, четко произносите слова. Попробуйте строить простые указания, состоящие из 2—3 слов, понятных ребенку и подкрепленных жестом.

Следует помнить, что все пройденное и изученное должно периодически повторяться.

#### **Используем «ключевые слова»:**

**ЭТО** — использовать всегда, когда у ребенка есть потребность в чем-либо «Дать ЭТО? — куклу?» «ЭТО — мама» и т. д.

**ТУДА** — (идем ТУДА — в спортивный зал... идем ТУДА — в туалет и т.д.) + указательный жест обязательно, стимулировать самостоятельное использование указательного жеста.

**ВСЁ** — завершение любого действия. **ВСЕ** — покушали, **ВСЕ** — позанимались и т. д.

**СТОП** — остановить любые действия ребенка. **НЕТ** (мамы — нет, сока — нет и т.д.)

**ПУСТО** — показывать коробку, пустой стакан или другую емкость....

**ЕЩЕ** — стимулировать просьбы: дать ЕЩЕ? Покатать ЕЩЕ?

Глаголы — **УПАЛО**, **ДАТЬ**, **ПИТЬ**.

**СДЕЛАЙ ТАК, ВОТ ТАК** — действие по образцу, говорим всегда, когда выполняем с ребенком любую работу...

Подумайте над запретами. По возможности, замените слово-паразит «НЕЛЬЗЯ», оставьте его только для ситуаций, опасных для жизни и здоровья ребенка.

Обязательно хвалите ребенка в конце занятия, даже, если Вы сами выполняли его руками задание.

*С программой ознакомлен(а):*

Ф.И.О. родителей (законных  
представителей) \_\_\_\_\_  
Подпись \_\_\_\_\_

Приложение 6.

## Рекомендации родителям

### **Необходимо ввести в повседневное общение с ребенком «ключевые слова»:**

**ЭТО** — использовать всегда, когда у ребенка есть потребность в чем-либо «Дать ЭТО? — сок?» «ЭТО — мама» и т. д.

**ТУДА** — (идем ТУДА — в магазин... идем ТУДА — на кухню и т.д.) + указательный жест обязательно, стимулировать самостоятельное использование указательного жеста.

**ВСЁ** — завершение любого действия. **ВСЕ** — покушали, **ВСЕ** — позанимались и т. д.

**СТОП** — остановить любые действия ребенка. **НЕТ** (мамы — нет, сока — нет и т.д.)

**ПУСТО** — показывать сумку, пустой стакан или другую емкость....

**ЕЩЕ** — стимулировать просьбы: дать ЕЩЕ? Покатать ЕЩЕ?

Глаголы — **УПАЛО, ДАТЬ, ПИТЬ.**

**ВОТ ТАК** — действие по образцу, говорим всегда, когда выполняем с ребенком любую работу...

Подумайте над запретами. По возможности, замените слово-паразит «НЕЛЬЗЯ», оставьте его только для ситуаций, опасных для жизни и здоровья ребенка.

Обязательно хвалите ребенка в конце занятия, даже, если Вы сами выполняли его руками задание.

### **Условия жизнедеятельности, необходимые для эффективного обучения и воспитания особого ребенка**

Любые коррекционные задания и упражнения окажутся абсолютно безрезультатными, если сами условия жизнедеятельности ребенка не способствуют его продуктивному развитию. Есть ряд условий, необходимых особому ребенку:

*1. Режимность.* У ребенка должен быть четкий режим дня. Сон, приемы пищи и прогулка должны каждый день происходить в одно и то же время. Режим дня должен быть наглядным для самого ребенка. Можно изготовить плакат «МОЙ ДЕНЬ» (Визуальное расписание). Плакат разделен на 4 части, подписанных УТРО, ДЕНЬ, ВЕЧЕР и НОЧЬ. При помощи вклеивания карточек воспроизведите весь день Вашего ребенка. Например: умывание, детский сад, прогулка, и.т. д. **ВАЖНО:** те части дня, которые могут быть вариативны (например, сегодня мы можем гулять в парке, а завтра на речке) должны быть выполнены по-другому: приклейте к плакату при помощи скотча прозрачный карман (например, файл для бумаг), в который можно будет вставлять каждый раз разные карточки. Отдельно подготовьте фотографии тех мест, которые чаще всего посещаете. Каждый вечер, перед сном, рассказывайте ребенку о том, что будет завтра, и вставляйте в плакат нужные фото. Весь следующий день они там и остаются, периодически подводите ребенка и напоминайте ему о последовательности сегодняшних мероприятий. Детям с трудностями в восприятии речи трудно понять, что будет завтра, или куда их сейчас ведут, или почему вдруг сейчас надо мыть голову. Наглядная последовательность позволяет существенно снизить облегчить понимание времени как такового.

*2. Свое пространство и свое время.* У ребенка должно быть свое пространство (в идеале — комната, или хотя бы отгороженная часть комнаты), куда ребенок может уйти ненадолго, чтобы



побыть один (у особых детей нередко бывает такая потребность), где ему разрешается, например, покричать или попинать подушку (сбросить агрессию), и.т.д.

3. *Предсказуемость ближайшего окружения.* Так же, как ребенку необходимо представлять, что с ним будет завтра, так же он хочет быть уверен и в своих близких, в постоянстве их реакций, требований и запретов. Поэтому семье необходимо сформировать целостную единую систему запретов и требований, которой должны придерживаться все члены семьи. Если что-то ребенку ЗАПРЕЩЕНО, то никто это не разрешает делать (дайте прочесть это место сердобольным бабушкам). Если после улицы НАДО мыть руки, то этого от ребенка требует каждый член семьи, который с ребенком в данный момент. Также, членам семьи надо стараться быть предсказуемыми в своих реакциях на поведение ребенка. Ребенку вряд ли будет понятно, почему вчера, когда он гудел дома, изображая вертолет, Вам было смешно, а вот сейчас, в переполненном троллейбусе — это неуместно. В результате ребенку неизвестно, чего от Вас ожидать. Ему страшно.

4. *Безопасность физическая.* Детская комната должна быть оборудована устойчивой мебелью без острых углов, в комнате не должно быть опасных предметов (острых, бьющихся, тяжелых).

5. *Безопасность эмоциональная.* Желательно, чтобы члены семьи общались друг с другом спокойно и дружелюбно, не повышали друг на друга голос. Семье с таким ребенком, конечно, нелегко. Старайтесь не доводить «до кризиса», обращайтесь за помощью к психологу.

**Этические правила поведения воспитателей и специалистов ДОУ  
с родителями детей с РАС**

<b>Этично</b>	<b>Не этично</b>
В разговоре с родителями называть ребенка по имени	<i>Говорить:</i> «ваш ребенок»
Обращаться к родителям по имени и отчеству или по имени, предварительно попросив разрешения	Обращаться: «мамочка»
Обсуждать проблемы ребенка только с родителями	Обсуждать проблемы ребенка в присутствии других людей
Использовать выражения: ментальные проблемы; недостаточный уровень интеллектуального развития	Употреблять термин «умственно отсталый»
Если требуется сравнение с детьми без проблем в развитии, использовать выражения: дети с типичным развитием; при типичном развитии обычно дети...	Употреблять слова «здоровые, нормальные дети»
Использовать выражения: нетипичное развитие, особый ребенок, ребенок с особенностями развития	Использовать выражение «больные, ненормальные дети»
Если ребенок маленький, сказать: «Как хорошо, что вы так рано заметили проблемы и обратились за помощью» Если ребенок большой, вообще не касаться этой темы	<i>Говорить:</i> «Вы очень поздно обратились»; «Где вы были раньше?» и т.п.

<p>Если ребенок на приеме не демонстрирует тот или иной навык, а родители утверждают, что дома он это может сделать, следует сказать: «По-видимому, у Тимура нет генерализации этого навыка. Он может это сделать только в определенном месте и с некоторыми людьми. В таком случае наша задача добиться генерализации навыка»</p>	<p><i>Говорить:</i> «Нет, он не может этого сделать, вы же видите, он не выполняет инструкцию»</p>
<p>Употреблять слово «пока» «Матвей пока не может...», «Пока у Тимура не получается...»</p>	<p>Просто констатировать отсутствие навыка</p>
<p>Если ребенок по каким-то причинам не может заниматься в конкретной группе, сказать: «Эта группа не подходит для Сони »</p>	<p><i>Говорить:</i> «Соня не подходит для этой группы»</p>
<p>Если групповые занятия на данном этапе развития невозможны, следует сказать: «Те навыки, которым необходимо обучать в первую очередь, проще и эффективнее формировать на индивидуальных занятиях»</p>	<p><i>Говорить:</i> «О групповых занятиях не может быть и речи, он не потянет группу, он будет другим мешать»</p>
<p>После каждого занятия обязательно подвести итог и отметить результат: «Сегодня мы учились складывать пазл из 2-х частей. Тимур может это сделать самостоятельно. Он научился с минимальной подсказкой показывать части тела. Мы начали учиться сортировать предметы по цвету, пока это получается с помощью»</p>	<p>Указывать только на недостатки</p>
<p>Если не удастся сформировать какой-то навык, сказать: «Пока у меня не получается научить Лизу решать примеры. Я подумаю, посоветуюсь с коллегами и попробую другие</p>	<p><i>Говорить:</i> «Она никак не научится решать примеры, бьемся, бьемся и ни с места»</p>

способы»	
<p>Если приходится обсуждать проблему получения инвалидности при том, что родители не слишком хотят это делать, сказать: «Вы можете не оформлять инвалидность, но она даёт вам ряд финансовых преимуществ. Если будет прогресс, инвалидность снимут»</p>	<p><i>Говорить:</i> «Почему вы до сих пор не оформили инвалидность? Все оформляют»</p>

**Протокол педагогического обследования**

Авторы-составители: А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, С.В. Воротникова, Ю.И. Ерофеева, Е.В. Матус, А.И. Станина, И.М. Хаустова, Т.В. Шептунова

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения ребенка \_\_\_\_\_

Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол \_\_\_\_\_

Ф.И.О. респондента \_\_\_\_\_

Дата обследования	Возраст ребенка (год и месяц)	Общий результат развития (средний балл по таблицам 1–9)	Деадаптивное поведение (суммарный балл)
«__» _____ 20__ г.			
«__» _____ 20__ г.			

**Таблица возрастных нормативов 1. «Поведение»**

(Дьяченко, Лаврентьева, 1984; Лисина, 1986; Мухина, 2000; Обухова, 1996)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	По-разному реагирует на свое и чужое имя			
		Протягивает руки к близким людям			
	12	По просьбе выполняет ранее заученные действия — «ладушки», «до свидания»			
		Реагирует на слова запреты: «нет» или «нельзя» в виде подчинения или протеста			
2-й год	18	Подражает действиям взрослых — «читает» книги			
		Просит помощи, когда что-нибудь делает, используя слова или жесты			
	24	Помогает при уборке игрушек			
		Ведет взрослого за собой, чтобы показать что-либо			
3-й год	30	Не плачет, расставаясь с мамой, когда остается со знакомым человеком			
		По просьбе, обычно делится игрушками или другим вещами с детьми или взрослыми			
	36	На групповых занятиях выполняет синхронные действия с другими детьми. (Например, ходит парами, в общем кругу, топает ногой и одновременно хлопает в			

		ладоши)			
		Сочувствует другим детям, старается помочь и утешить их			
4-й год	42	Слушает со вниманием короткие истории			
		Повторяет за взрослым движение в определенной последовательности: хлопает в ладоши, поднимает руки вверх, руки — в стороны, опускает руки			
	48	Не выходит за установленные родителями границы территории, на детской площадке, во дворе			
		Выполняет поручения в незнакомой обстановке, вне дома			
5-й год	54	По-разному общается с младшими и старшими детьми, детьми и взрослыми			
		Умеет организовывать рабочее место и приводить его в порядок после окончания занятия			
	60	Оценивает по сюжетным картинкам поступки с точки зрения социальной нормы			
		В случае сомнения в правильности выполнения задания обращается за оценкой своих действий к взрослому			
6-й год	66	Обращается к незнакомым взрослым на «вы», а педагогам — по имени и отчеству			
		Сознательно соблюдает принятые правила поведения, с пониманием их значения			
	72	Подчиняется сигналам светофора и знакам «Идите» и «Стойте»			
		Выполняет задание до конца, самостоятельно конт-ролирует правильность его выполнения по ходу деятельности			
7-й год	78	Соподчиняет мотивы своего поведения, заканчивает начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому			
		Воспринимает фронтальную инструкцию, данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания			
	84	Бережно относится к оборудованию в группе, к окружающим предметам и напоминает об этом другим детям			
		Анализирует образец, сличает результат работы с данным образцом, самостоятельно находит и исправляет ошибки			
СУММА БАЛЛОВ					

## Таблица возрастных нормативов 2. «Коммуникация»

(Клюев, 1998; Леонтьев, 1969; Лепская, 1997; Лусина, 1986; Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990; Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			
		Гулит и лепечет в ответ на речь близких людей			
	12	Демонстрирует разделенное внимание: концентрирует внимание на том же предмете, что и взрослый; показывает, дает взрослому игрушку, чтобы поделиться интересами, и т.д.			
		Имитирует слова сразу же после того, как услышит их			
2-й год	18	Выражает просьбы/требования, отказ, согласие, привлекает внимание, комментирует при помощи жестов и слов			
		Демонстрирует предпочтения в ситуации выбора			
	24	Использует невербальную коммуникацию, чтобы инициировать взаимодействие с ровесниками			
		Комментирует и описывает текущие события			
3-й год	30	Отвечает на простые вопросы и задает их			
		Поддерживает простой диалог со взрослыми			
	36	Пересказывает знакомую историю по картинкам			
		Говорит о своих чувствах			
4-й год	42	Периодически вступает в диалог с ровесниками			
		Вступает в простой диалог по телефону			
	48	Поддерживает диалог с ровесниками			
		Использует социальные слова, фразы (например, «Извините»)			
5-й год	54	Адекватно реагирует на чувства других людей			
		Начинает понимать язык телодвижений собеседника			
	60	Общается на разнообразные темы			
		Начинает принимать во внимание точку зрения собеседника			
6-й год	66	Выстраивает диалог, опираясь на интересы собеседника			
		Может договариваться с собеседником и находить компромиссное решение			
	72	Называет по просьбе номер домашнего телефона, номер мобильного телефона одного из родственников			
		Называет по просьбе полный домашний адрес			
7-й год	78	Разговаривает на темы, касающиеся взаимоотношений между людьми и норм социального поведения			
		Отвечает соответствующим образом, когда его представляют незнакомым			
	84	Внимательно слушает учителя на уроке (занятии) более 15 минут			
		Вежливо, корректно завершает диалог			
СУММА БАЛЛОВ					

**Таблица возрастных нормативов 3. «Восприятие»**  
(Мухина, 2000; Ньюокиктъен, 2009; Обухова, 1996; Стребелева, 1998)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Рассматривает предмет в руке			
		Находит спрятанный на глазах предмет			
	12	Различает предметы по форме. (Например, отличает кирпичик от кубика)			
		Рассматривает фотографии, изображение предметов с четкими контурами			
2-й год	18	Смотрит в сторону называемого человека			
		Различает и показывает изображения круга и квадрата			
	24	Складывает разрезную картинку из двух частей			
		Соотносит реальные предметы с их изображением			
3-й год	30	Выбирает из 9 картинок, ту которую ему назвали			
		Знает свою одежду			
	36	Подбирает парные картинки (две–четыре пары) предметных картинок			
		Показывает шесть названных частей тела			
4-й год	42	Соотносит, показывает и называет основные цвета			
		Соотносит, показывает и называет предметы трех разных длин (короткий, длинный, средний)			
	48	Составляет предметную разрезную картинку из четырех элементов			
		Понимает на слух простые правила игры			
5-й год	54	Соотносит образ одинаковых букв			
		Узнает перечеркнутые изображения			
	60	Находит 5–6 отличий между двумя рисунками			
		Правильно называет оттенки цветов — оранжевый, фиолетовый, голубой, серый, розовый, коричневый			
6-й год	66	Узнает фигуры с недостающими деталями			
		Определяет на слух, какое слово лишнее			
	72	По силуэту и незначительным деталям определяет предмет и различает его величину, форму, удаленность и пр.			
		Складывает 10 полосок разной длины в порядке убывания			
7-й год	78	Правильно указывает основные различия в геометрических формах			
		Последовательно выкладывает серию сюжетных картинок (4–5), логично объясняет			
	84	Складывает сюжетную разрезную картинку из 4–6 частей			
		Узнает наложенные изображения (фигуры Поппельрейтера)			



СУММА БАЛЛОВ			
--------------	--	--	--

**Таблица возрастных нормативов 4. «Познавательная сфера»**

(Кипхард, 2009; Забрамная, Боровик, 2002; Зиннхубер, 2010; Стребелева, 1998; Штрасмайер, 2002)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Проявляет желание получить что-либо			
		Самостоятельно играет в игрушки в течение 10 минут			
	12	Складывает игрушки в корзину			
		Дает или показывает игрушку взрослым			
2-й год	18	Определяет, кому из членов семьи принадлежит данный предмет			
		После наблюдения подражает увиденному действию с игрушкой			
	24	Узнает шесть вещей в окружении или в книге с картинками			
		Сортирует предметы по форме (кубик/шарик)			
3-й год	30	Раскладывает предметы на группы по образцу, по функциональным признакам			
		Собирает матрешку, состоящую из четырех частей			
	36	Соотносит верх и низ (переворачивает и кладет книгу правильно)			
		Собирает по порядку пирамидку из пяти колец			
4-й год	42	Сравнивает предметы или животных, находя в них различия и объясняя их			
		Классифицирует предметы по признакам действия: что летает, ездит, плавает			
	48	Находит в окружающей обстановке много предметов и один предмет			
		Находит на картинке, где изображены нелепицы, 3–4 несоответствия. Объясняет, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть			
5-й год	54	Сравнивает изображения и находит сходство и различие			
		Сортирует предметы по разным группам, используя обобщающие слова (растения, одежда, мебель, транспорт, овощи, фрукты)			
	60	Знает, из какого материала построен дом			
		Отгадывает загадки, используя накопленный опыт			
6-й год	66	Исключает предмет по существенным признакам, самостоятельно называет родовое понятие (4-й лишний)			
		Понимает значение понятий: «вчера», «завтра»			
	72	Раскладывает и составляет рассказ по картинкам, ориентируясь на временную последовательность			
		Образовывает последующее число добавлением одного предмета, предыдущее — удалением.			
7-й год	78	Знает и называет последовательно дни недели			
		Владеет прямым и обратным счетом в пределах 10			

	84	Определяет и называет последовательность времен года			
		Решает задачи на сложение и вычитание, используя наглядный материал			
СУММА БАЛЛОВ					

### Таблица возрастных нормативов 5. «Речь»

(Архипова, 2005; Власенко, Чиркина, 1992; Волков, 1993; Филичева, Соболева, 1996)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Произносит гласные (вокализирует), гулит			
		Произносит некоторые согласные, лепечет			
	12	Произносит первые слова. Использует речь для комментирования окружающего			
		Повторяет за взрослым новые слоги, копирует интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их выразительной мимикой и жестами			
2-й год	18	Выражает просьбы и комментирует действия, используя словосочетания из двух слов			
		Привлекает внимание с помощью речи			
	24	Пользуется фразой из 3–4 слов			
		Появляются простые предлоги (в, на, у, с)			
3-й год	30	Произносит слова из трех открытых слогов (машина, сапоги)			
		Фонематическое восприятие хорошо развито: не смешивает слова, близкие по звучанию			
	36	Говорит о себе в 1-м лице			
		В речи появляются понятия времени и места			
4-й год	42	Пользуется вопросом «Почему?»			
		Сообщает о недавно происшедших событиях			
	48	Использует сложное предложение из 5–8 слов, с простыми предлогами и союзами (и, на, с)			
		Любит слушать короткие стихи, рассказы, сказки, запоминает и рассказывает их			
5-й год	54	Правильно произносит шипящие и свистящие звуки			
		Выделяет гласный звук в начале, в середине и в конце слова			
	60	Использует в речи грамматически согласованную расширенную фразу			
		Замечает ошибки в неверно названном слове (фразе) у себя и других			
6-й год	66	Правильно произносит все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры			
		В речи нет пропусков и перестановки слогов и звуков			
	72	Выделяет слоги или слова с заданным звуком из группы других			

		Подбирает обобщающее слово к произнесенным вслух словам (мебель, обувь, одежда, еда, и т.д.)			
7-й год	78	Речь максимально приближена к речи взрослых, с учетом норм литературного языка, звуковой стороны			
		Владеет основной системой грамматики: словоизменением, словообразованием, синтаксической структурой предложения			
	84	Правильно произносит слова со сложной слоговой структурой			
		Составляет связный устный рассказ (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него			
СУММА БАЛЛОВ					

**Таблица возрастных нормативов 6. «Игра»**  
(Лисина, 1986; Эльконин, 1978; Beyer, Gammeltoft, 2000; Johnson-Martin, Attermeier, Hacker, 1990; Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Улыбается при взаимодействии с близким человеком			
		Манипулирует одним предметом (вертит, крутит, облизывает, бросает и т.д.)			
	12	Манипулирует двумя и более предметами одновременно, упорядочивает их (например, строит башню из кубиков, складывает формочки друг в друга и т.д.)			
		Играет в простые социальные игры с предсказуемыми действиями со взрослым (например, «ладушки», «по ровненькой дороженьке», «ку-ку» т.д.)			
2-й год	18	Выполняет функциональные действия с различными игрушками и бытовыми предметами			
		Играет рядом с другим ребенком с собственным набором игровых материалов (параллельная игра)			
	24	Имитирует игровые действия других детей			
		Появляется символическая игра: ребенок использует предметы-заместители (например, использует палочку вместо ложки)			
3-й год	30	Совершает несколько функциональных и символических действий, не связанных в единый сюжет (например, кормит, возит, моет и т.д.)			
		Начинает делиться игрушками и играть в игры с переходом ходов (например, строит башню вместе со взрослым, поочередно устанавливая кубики)			
	36	Приписывает кукле собственные желания в символической игре			
		Начинает принимать на себя роли взрослых (например, мамы, папы, воспитательницы), но не называет их словесно			
4-й год	42	Совершает игровые действия, отражающие эпизоды из личной жизни (игры «семья», «детский сад»)			

		Широко использует предметы-заместители; совершает игровые действия с воображаемыми объектами (например, крутит несуществующий руль)			
	48	Совершает несколько последовательных символических действий, объединенных в единую логическую цепочку (сюжетная игра). Называет свою роль и роли партнеров по игре			
5-й год	54	Соблюдает правила в простых играх			
		Делится игрушками по собственной инициативе, играет в игры с переходом ходов без напоминаний			
5-й год	60	Проигрывает прочитанные рассказы, показанные картинки, мультфильмы, события общественной жизни			
		Принимает на себя разнообразные роли: папы, доктора, водителя, повара и т.д.; называет их			
6-й год	66	Совершает разнообразные социальные игровые действия, соответствующие принятой роли			
		Использует специфическую ролевую речь, обращенную к партнерам по игре			
6-й год	72	Берет на себя роль другого ребенка			
		Демонстрирует ярко выраженное ролевое поведение, в том числе речь ребенка в игре носит явно ролевой характер			
7-й год	78	Играет в режиссерские игры			
		Четко следует социальным правилам в ролевой игре			
7-й год	84	Свободно играет в игры-драматизации			
		Свободно играет в игры с правилами			
СУММА БАЛЛОВ					

**Таблица возрастных нормативов 7. «Крупная моторика»**  
(Вавилова, 1983; Глазырина, 1999; Забрамная, Боровик, 2002; Стребелева, 2009; Питерси, Трилор, 2001; Зиннхубер, 2010; Кипхард, 2009)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Переворачивается со спинки на живот			
		Сидит в течение 10 минут			
1-й год	12	Самостоятельно ползает			
		Ходит при поддержке за обе руки			
2-й год	18	Перешагивает через препятствия переставным шагом, нагибается и приседает, чтобы взять предмет			
		Залезает на возвышение, взбирается по лестнице			
2-й год	24	Бегает			
		Спускается и поднимается по ступеням без поддержки			
3-й год	30	Прыгает, отрывая обе ноги от пола			
		Пытается стоять на одной ноге			
3-й год	36	Стоит на одной ноге, кратковременно сохраняя равновесие			

		Ездит на трехколесном велосипеде			
4-й год	42	Стоит на одной ноге более двух секунд			
		Бьет мяч в цель			
	48	Спускается по ступенькам попеременным шагом			
		Кидает мяч в руки			
5-й год	54	Прыгает на одной ноге			
		Ловит мяч двумя руками			
	60	Ездит на велосипеде (3–4-х колесном), совершая плавные повороты			
		Стоит на одной ноге более восьми секунд			
6-й год	66	Попадает мячом в цель с расстояния 1,5 м			
		Прыгает с места через веревку, натянутую на высоте 20 см от пола			
	72	Прыгает с высоты 30 см, приземляясь на корточки			
		Стоит на каждой ноге попеременно, с закрытыми глазами			
7-й год	78	Проходит по прямой линии с открытыми глазами расстояние 2 м			
		Залезает на стул высотой 45 см без помощи рук			
	84	Сидит на корточках с горизонтально вытянутыми руками в течение 10 секунд			
		Ездит на двухколесном велосипеде (без дополнительных колес)			
СУММА БАЛЛОВ					

**Таблица возрастных нормативов 8. «Мелкая моторика»**  
(Вавилова, 1983; Глазырина, 1999; Забрамная, Боровик, 2002; Стребелева, 2009;  
Питерси, Трилор, 2001; Зиннхубер, 2010; Кипхард, 2009)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Сжимает предмет в руке			
		Сгибает и выпрямляет руки			
	12	Перекладывает предмет из одной руки в другую			
		Использует пинцетный захват			
2-й год	18	Стучит предметом о предмет			
		Указывает при помощи указательного пальца			
	24	Опускает мелкие предметы в коробочку с отверстиями или в бутылку			
		Строит башню из 3–4 кубиков			
3-й год	30	Нанизывает крупные бусы			
		Переливает воду из сосуда в сосуд			
	36	Переворачивает страницы			
		Открывает спичечный коробок			

4-й год	42	Рисует круги			
		Пьет из чашки, держа ее одной рукой			
	48	Проводит линию, соединяющую две точки			
		Лепит из пластилина «колобок» и «змейку»			
5-й год	54	Режет ножницами			
		Застегивает и расстегивает пуговицы			
	60	Прodeвает нитку в иглоку			
		Вырезает ножницами по контуру			
6-й год	66	Бросает мяч руками на расстояние 4 метров			
		Рисует простые геометрические формы			
	72	Рисует домик, солнце, дерево			
		Завязывает узел			
7-й год	78	Рисует человека из восьми частей (голова, шея, туловище, 2 руки, 2 ноги, пальцы)			
		Отбивает мяч от земли 3 раза подряд			
	84	Пишет (срисовывает) 10 букв			
		Строит конструкции из кубиков, выкладывает из счетных палочек фигуры по образцу			
СУММА БАЛЛОВ					

**Таблица возрастных нормативов 9. «Самообслуживание»**  
(Кипхард, 2006; Зиннхубер, 2009; Питерси, Трилор, 2001; Штрасмайер, 2002)

Возраст ребенка (год)	Возраст ребенка (мес.)	Показатель развития	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
1-й год	6	Самостоятельно сосет и глотает			
		Позволяет одевать себя, не сопротивляясь			
	12	Пережевывает пищу			
		Пьет из чашки или стакана с помощью			
2-й год	18	Имитирует работу по дому			
		В течение дня регулярно остается сухим и контролирует свой стул			
	24	Самостоятельно ест ложкой и пьет из чашки (не обязательно аккуратно)			
		Самостоятельно снимает незастегнутую одежду			
3-й год	30	Пьет через соломинку			
		Вытирает себе руки (салфеткой или полотенцем)			
	36	Самостоятельно моет руки			
		Дает знать, когда хочет сходить в туалет			
4-й год	42	Ест самостоятельно ложкой и вилокoй, почти не пачкаясь			
		Надевает на себя куртку, пальто			
	48	Обувае ботинки (шнурки завязывать необязательно)			
		Чистит зубы, умывает лицо, под руководством взрослого			

		выполняет все действия в туалете			
5-й год	54	Раздевается самостоятельно, застегивает крупные пуговицы, различает переднюю и заднюю части одежды			
		После игры убирает игрушки без напоминания			
	60	Самостоятельно пользуется туалетом, моет руки и одевается, пытается завязывать шнурки			
		Ножом намазывает на хлеб масло			
6-й год	66	Выполняет простые поручения по дому			
		Наливает себе напиток из кувшина			
	72	Полностью самостоятельно одевается на прогулку			
		Может самостоятельно принять душ			
7-й год	78	Правильно пользуется столовыми приборами во время приемов пищи			
		Соблюдает правила дорожного движения для пешеходов (смотрит в обе стороны при переходе через дорогу, подчиняется сигналам светофора)			
	84	Завязывает шнурки на бантик			
		Самостоятельно застилает постель			
СУММА БАЛЛОВ					

**Таблица 10. «Деадаптивное поведение»**

Форма деадаптивного поведения	Балл (начало года)	Балл (конец года)	Комментарий
<b>Аутоагрессивное поведение</b>			
Кусает свою руку			
Бьет, стучит себя по голове			
Бьется головой о стену			
Бьется головой о стол			
<b>Агрессивное поведение</b>			
Плюет на других людей			
Бьет других людей по лицу			
Кусает других людей			
Щипает окружающих			
Тянет, дергает за волосы окружающих			
<b>Стереотипное поведение</b>			
Выполняет однообразные действия: раскачивается, потряхивает и взмахивает руками, вращается			
Выполняет в особом порядке ритуалы нефункционального характера — располагает объекты определенным образом			
Проявляет чрезмерный интерес к необычным неигровым предметам			
Ритмично повторяет звуки или слова			
Стереотипно повторяет слова или фразы			





4 года	32																			
3,5 года	28																			
3 года	24																			
2,5 года	20																			
2 года	16																			
1,5 года	12																			
1 год	8																			
0,5 года	4																			
<b>Исследуемые сферы</b>		Поведение	Коммуникация	Восприятие	Познавательная сфера	Речь	Игра	Крупная моторика	Мелкая моторика	Самообслуживание										

### Инструкция по заполнению протокола

При заполнении протокола сбор первичной информации о развитии ребенка проводится в беседе с родителями и оценивается специалистами со слов родителей, оценочный балл ставится в подходящую клетку таблицы протокола обследования.

При первичном обследовании оценочные баллы заносятся в протокол карандашом. Заполнение протокола специалистом продолжается в течение диагностического периода (1 месяц) 2 раза в год — в сентябре и мае учебного года.

Для правильного заполнения протокола педагогического обследования необходимо последовательно проделать ряд операций.

В титульном листе протокола заполните строки «Фамилия, имя ребенка», «Дата рождения ребенка», «Ф.И.О. педагога, заполнившего протокол», «Ф.И.О. респондента», «Дата обследования».

Последовательно заполните таблицы возрастных нормативов с 1-й по 9-ю. В столбце «Балл (начало года)» напротив каждого утверждения проставьте количество баллов в зависимости от сформированности навыка:

«0» — навык не сформирован. Ребенок никогда не выполняет и не использует данный навык или только пытается выполнить действие.

«1» — навык сформирован частично. Ребенок начал выполнять действие в течение последнего месяца либо иногда использует данный навык (например, только с близкими людьми, только с взрослыми, только в домашних условиях и т.д.);

«2» — навык сформирован полностью. Ребенок использует данный навык в различных ситуациях, в разных местах, с разными людьми.

Когда все баллы по таблицам возрастных нормативов с 1-й по 9-ю будут проставлены, подсчитайте сумму и запишите в строке «Сумма баллов».

В столбце «Комментарий» по мере необходимости отмечайте особенности формирования навыков: например, ребенок использует навык только с мамой, или только с помощью взрослого, или только в знакомой обстановке, или выполняет только на знакомых пособиях.

Подсчитайте общий результат развития (средний балл по таблицам возрастных нормативов 1–9). Для этого сложите суммы баллов по таблицам возрастных нормативов 1–9 и разделите эту сумму на количество таблиц возрастных нормативов (на 9).

Полученное число впишите на титульном листе протокола в графу «Общий результат развития (средний балл по таблицам 1–9)» напротив соответствующей даты обследования.

Заполните таблицу 10 «Деадаптивное поведение». В столбце «Балл (начало года)» напротив каждого утверждения проставьте количество баллов в зависимости от степени выраженности деадаптивного поведения:

«0» — данная форма деадаптивного поведения у ребенка отсутствует полностью;

«1» — данная форма деадаптивного поведения у ребенка недостаточно выражена и (или) наблюдается редко, только в определенных ситуациях;

«2» — данная форма деадаптивного поведения у ребенка ярко выражена и (или) наблюдается постоянно в различных ситуациях.

Когда все баллы по таблице 10 («Деадаптивное поведение») будут проставлены, подсчитайте их сумму и запишите в строке «Сумма баллов». Полученное число впишите на титульном листе протокола в графу «Деадаптивное поведение (суммарный балл)» напротив соответствующей даты обследования.

В столбце «Комментарий» по мере необходимости отмечайте особенности, связанные с данным поведением: например, ребенок использует данную форму деадаптивного поведения только при взаимодействии с родителями или только в учебной ситуации и т.д.

### **Построение психолого-педагогического профиля развития ребенка**

Для наглядного представления результатов обследования используется таблица «Профиль развития ребенка».

Сначала в таблице отметьте календарный возраст ребенка — нарисуйте линию вдоль всей таблицы на уровне, соответствующем его календарному возрасту. Затем в столбцах «Начало года» при помощи линии отметьте количество набранных ребенком баллов по каждой таблице возрастных нормативов. Все ячейки, находящиеся под чертой, заштрихуйте. В результате получается диаграмма, отражающая уровень развития ребенка по каждой области развития. Высота столбцов в диаграмме указывает на то, какому возрасту (в сравнении со среднестатистической нормой) соответствует уровень развития ребенка.

Сравнение на графике данных о календарном возрасте ребенка с данными о его реальном развитии позволяет наглядно увидеть, насколько сформированы у него навыки по каждой области развития относительно среднестатистической возрастной нормы.

В зависимости от результатов обследования по предложенной методике разрабатывается индивидуальная программа работы с ребенком. В качестве целей обучения из таблиц возрастных нормативов выбираются те умения и навыки, которые у ребенка либо сформированы частично (1 балл), либо не сформированы совсем (0 баллов). При этом нужно соблюдать последовательность, указанную в таблице, постепенно усложняя поставленные задачи.

Если в результате обследования у ребенка были выявлены различные формы деадаптивного поведения, то целью коррекционной работы становится их уменьшение и устранение.

Для выявления результативности коррекционной работы и обучения в конце года проводится повторное обследование по предложенной методике. Результаты итогового обследования заносятся в столбцы «Конец года». Динамика по количественным показателям осуществляется путем сравнения итогов первичного и заключительного обследования.

В ходе первоначальной апробации предложенного протокола была установлена его конкурентная валидность и результативность использования в процессе коррекционной работы с детьми, имеющими РАС, в условиях ЦПМССДиП. В настоящий момент ведется научно-методическая работа по детальному описанию методик и процедур оценки уровня развития детей с РАС с использованием протокола педагогического обследования.

*(Источник: Журнал " Практика управления ДОУ" №1, 2014г.)*

### Опросник "Мотивационная шкала" MAS

**Опросник заполнил:** для объективности оценки опросник заполняют не менее **двух** людей с окружения ребенка.

**Определение целевого поведения:** необходимо четкое описание топографию (как оно выглядит) поведения, которое повторяется неоднократно.

*Неверно:* "ведет себя агрессивно".

*Верно:* "скидывает учебный материал со своего стола", "бьет себя кулаком по лицу", "бьет по руке Иванова Васю".

На каждое нежелательное поведение составляется отдельный опросник.

<b>Имя ребенка:</b>
<b>Дата заполнения:</b> « ____ » _____ 20__
<b>Опросник заполнил:</b>
<b>Определение целевого поведения:</b>
_____
<b>Кратко опишите ситуации, в которых возникает нежелательное поведение:</b>
_____
_____
_____
_____
<b>0 = никогда</b>
<b>1 = почти никогда</b>
<b>2 = редко</b>
<b>3 = в половине случаев</b>
<b>4 = обычно</b>
<b>5 = почти всегда</b>
<b>6 = всегда</b>

1. Если ребенка оставить одного, проблемное поведение будет возникать снова и снова	0	1	2	3	4	5	6
2. Проблемное поведение возникнет, если от ребенка потребовать выполнить трудное задание	0	1	2	3	4	5	6
3. Проблемное поведение возникает, когда взрослый разговаривает с кем-нибудь другим	0	1	2	3	4	5	6
4. Проблемное поведение возникает, когда ребенок требует получить игрушку, еду или любимое занятие, но ему было отказано в его просьбе.	0	1	2	3	4	5	6
5. Поведение будет возникать раз за разом, когда никого нет рядом, а также продолжаться в течении какого-то времени	0	1	2	3	4	5	6
6. Поведение возникнет, если ребенка попросить что-то сделать	0	1	2	3	4	5	6
7. Поведение возникнет, если прекратят уделять внимание ребенку	0	1	2	3	4	5	6
8. Поведение возникнет, когда вы заберете любимую игрушку, еду, или прервете любимое занятие ребенка	0	1	2	3	4	5	6
9. Ребенок получает удовольствие, когда занимается нежелательным поведением	0	1	2	3	4	5	6
10. Когда вы заставляете ребенка выполнить задание, он демонстрирует свое нежелательное поведение, чтобы избежать задания	0	1	2	3	4	5	6
11. Ребенок демонстрирует свое нежелательное поведение, когда ему перестают уделять внимание	0	1	2	3	4	5	6
12. Поведение заканчивается, когда вы даете ребенку его любимую игрушку, еду или предлагаете ему заняться его любимым занятием	0	1	2	3	4	5	6
13. Когда поведение происходит, создается впечатление, что ребенок не замечает, где он находится и что происходит вокруг него	0	1	2	3	4	5	6
14. Поведение заканчивается, как только вы прекращаете заставлять ребенка выполнять определенное задание	0	1	2	3	4	5	6
15. Поведение происходит, чтобы привлечь ваше внимание	0	1	2	3	4	5	6
16. Поведение происходит, когда вы сказали, что ребенок не может чего-то сделать или получить (например, игрушку)	0	1	2	3	4	5	6

**Ответьте на вопросы в отношении описанного «Определение целевого поведения».**

### Результат

<b>Функция поведения</b>			
<b>Сенсорная стимуляция</b>	<b>Избегание требований или заданий</b>	<b>Привлечение внимания</b>	<b>Получение доступа к желаемому</b>
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____
5 _____	6 _____	7 _____	8 _____
9 _____	10 _____	11 _____	12 _____
13 _____	14 _____	15 _____	16 _____
Всего: _____	Всего: _____	Всего: _____	Всего: _____

--	--	--	--

Функция, набравшая максимальное количество баллов, потенциально может являться причиной возникновения поведения.

Результаты мотивационной шкалы должны быть дополнены наблюдением и заполнением таблицы ABC. Интерпретация результатов должна быть основана на анализе данных, полученных в ходе наблюдения и итоговых результатов опросника.

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

**Параметры наблюдений за ребенком с РАС в процессе коррекционно-развивающей работы и их оценка**

<b>Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности</b>			<b>Начал о года</b>	<b>Конец года</b>
<b>1. Контакт</b>				
Оценки	0	Контакт полностью отсутствует		
	1	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет психолога за руку)		
	2	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит психолог)		
	3	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка		
<b>2. Активность</b>				
Оценки	0	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя		
	1	Избирательная активность (например/увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)		
	2	Демонстрирует интерес к беседе родителей с психологом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания		
	3	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу		
<b>3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления</b>				
Оценки	0	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции		
	1	Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации		
	2	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности		
	3	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может		

		проявлять обидчивость, эффективность		
<b>4. Поведение</b>				
Оценки	0	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности		
	1	Частое проявление эффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует		
	2	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство		
	3	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений		
<b>Блок II. Особенности работоспособности</b>				
<b>1. Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий</b>				
Оценки	0	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватается предметы		
	1	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции психолога		
	2	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий		
	3	Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется		
<b>2. Переключаемость и устойчивость внимания</b>				
Оценки	0	Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий		
	1	Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании		
	2	Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях		
	3	Выраженных признаков инерции не прослеживается		
<b>Блок III. Особенности познавательной деятельности</b>				
<b>1. Ориентировочная деятельность</b>				



Оценки	0	Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта		
	1	Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий		
	2	Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна		
	3	Активные целенаправленные манипуляции с предметами		
<b>2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь</b>				
Оценки	0	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы		
	1	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы		
	2	Развернутая речь, но практически недоступен диалог		
	3	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии		
<b>3. Целенаправленные действия</b>				
Оценки	0	Отсутствуют		
	1	Слабо реагирует на инструкцию психолога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие		
	2	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий		
	3	Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий		