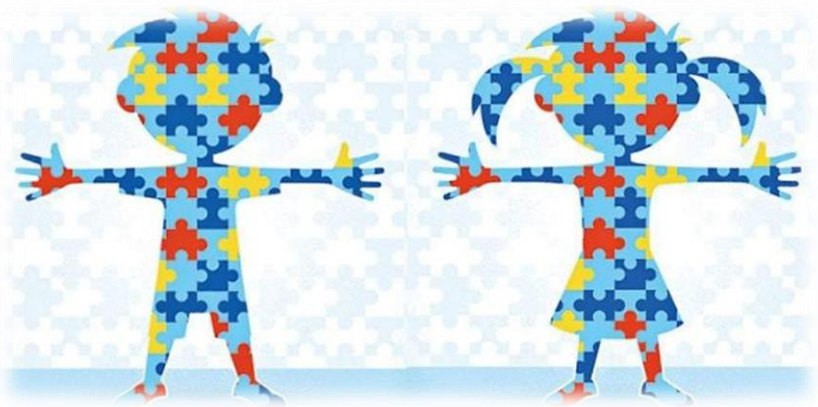
Министерство образования и науки Самарской области
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Самарской области «Центр специального образования»
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида № 188» городского округа Самара

# Выявление и адаптация в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения детей в спектре аутизма

Методическое пособие



Самара
2019

Авторы-составители методического пособия «Выявление и адаптация в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения детей в спектреаутизма»:

Морозова Гулия Васыфовна – заместитель заведующего по ВМР

Часовская Евгения Юрьевна - старший воспитатель

Налетова Ольга Викторовна - педагог-психолог

Сапукова Зульфия Рашитовна – педагог-психолог

Никишкина Татьяна Юрьевна - учитель – дефектолог

Овсянникова Татьяна Андреевна – учитель – логопед

Цыганова Татьяна Юрьевна - учитель – логопед

Петрыкина Ольга Владимировна - инструктор по физической культуре

Вечер Анна Валерьевна – музыкальный руководитель

Долженко Дарья Андреевна– воспитатель

Пикалова Мария Владимировна - воспитатель

Морозова Елена Владимировна - заведующий лабораторией специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста ГБУ ДПО СО «Центр специального образования»

Настоящее методическое пособие представляет собой опыт работы с детьми в спектре аутизма и их родителями в условиях дошкольного учреждения и адресовано специалистам и воспитателям ДОУ, работающим с детьми данной категории.

## Оглавление

**Введение** 4

**1.Признаки расстройств спектра аутизма раннего и дошкольного возраста** 7

**2.Выявление детей в спектре аутизма в условиях ДОУ** 15

2.1. Диагностические методики 15

2.2. Мониторинг динамики развития ребёнка с ОВЗ 18

2.3. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ 21

**3.Адаптация детей с РАС к условиям детского сада** 27

3.1. Организация пространства 27

3.2. Организация режима дня 31

3.3.Формирования навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра 32

3.4. Особенности установления контакта и взаимодействия с ребенком с РАС через игровую деятельность 38

3.5.Взамодействие воспитателей и специалистов ДОУ 44

3.6. Взаимодействие с семьями 45

**Приложения** 55

**Список литературы** 141

**ведение**

Расстройства аутистического спектра − широкий спектр различных нарушений в развитии, приводящих к нарушению нормального взаимодействия ребенка с окружающим миром. В том числе, к нарушению социального взаимодействия, к изоляции и неспособности самостоятельно жить в обществе.

На данный момент во всем мире наблюдается стремительный рост числа детей с РАС. В Самарской области общее количество детей-инвалидов ежегодно возрастает. В 2015 году при первичном освидетельствовании было установлено около 1150 ч. (из них было 5% детей с РАС), в 2017 — 1300, в 2018 г. — 1360 ч. (почти 9% с РАС), предполагается, что среди инвалидов в 2019 процент детей с дойдет до 10[1].

♦ [1]Сергей Трёкин «Вторая самарская практическая конференция «Аутизм: помощь и пути развития»

В случае с РАС ранняя помощь играет важнейшую роль, дети получают возможность полноценной жизни в обществе (до 60%)[2].

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 188» городского округа Самара функционируют:

- 8 групп общеразвивающей направленности;
- 1 группа компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР);
- 3 группы компенсирующей направленности для детей с расстройством аутистического спектра.

Как показывает практика, часто в группы общеразвивающей направленности приходят дети с РАС без заключения ПМПК. Отчасти это объясняется объективными причинами:

- родители не желают направлять своего ребенка для прохождения психолого–медико-педагогического обследования, т.к. они оказываются неподготовленными к данной ситуации, чувствуют свою беспомощность и растерянность;
- в силу своей не осведомленности, не достаточных знаний родители пытаются опровергнуть тот факт, что их ребенок не такой как все, и доказать обратное;
- фактор неизвестности, возможность порой значительного изменения в привычном укладе жизни ребенка смена образовательного маршрута, социальные последствия связанные с решением комиссии, сама процедура

---

♦ [2]И.Л.Шпицберг: Расстройства аутистического спектра - РАС

обследования, когда все сферы личности ребенка подвергаются внимательному изучению.

Поэтому одним из направлений ДОУ является выявление и адаптация детей с РАС к условиям ДОУ.

На основании договора от 03.10.2018 г между государственным бюджетным учреждением дополнительного профессионального образования Самарской области «Центр специального образования» и муниципальное бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад комбинированного вида № 188» городского округа Самара была создана опорная площадка по программе «Разработка и апробация специальных условий для детей в спектре аутизма в дошкольной образовательной организации».

## 1. Признаки расстройств спектра аутизма раннего и дошкольного возраста

Для правильной организации сопровождения детей с аутизмом, необходимо чётко понимать особенности его проявления. Аутизм наиболее ярко выражается в 3-5 лет, но уже в раннем возрасте можно отметить следующие наиболее характерные его проявления[3]:

– аутичный ребёнок не фиксирует взгляд, особенно на лице, деталях лица другого человека, не выносит прямого зрительного контакта («глаза в глаза»);

– первая улыбка хотя и появляется вовремя, но не адресуется кому-то конкретно, не провоцируется смехом, радостью, иными аффективными реакциями других людей;

♦ [3] Ригина Н.Ф., Танцюра С.Ю. Организация работы с ребёнком Взаимодействие специалистов и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2018.-64 с.

– к окружающим аутичный ребёнок относится индифферентно: на руки не просится, часто предпочитает находиться в кроватке, манеже, коляске и т.п., на руках не приспосабливается, не выбирает удобные позы, остаётся напряжённым; позу готовности не проявляет или проявляет очень вяло;

– своих близких аутичный ребёнок узнаёт, но при этом достаточно насыщенной и продолжительной эмоциональной реакции не проявляет;

– к ласке ребёнок с аутизмом относится необычно: иногда равнодушно (терпит её) или неприязненно, даже если испытывает приятные ощущения и переживания;

– отношение к моментам дискомфорта (например, нарушениям режима питания) парадоксальное: аутичный ребёнок либо вообще их не переносит, либо безразличен к ним;

– потребности в контактах с другими людьми (даже близкими) также противоречивы: в одних случаях ребёнок не испытывает такой потребности или быстро пресыщается, стремится избегать контактов; в более тяжёлых случаях к контакту (особенно тактильному) относится безразлично, вяло.

На втором-третьем годах жизни ребёнка с РАС все больше становится заметным постепенное отставание, очень медленная, а иногда и практически нулевая положительная динамика. Особенно это касается речевого развития, которое в норме в этот период характеризуется особой интенсивностью. У ребенка не усложняется лепет, если появляются отдельные слова, то они не используются активно, не формируется простая фраза. Параллельно с этим не пополняется арсенал невербальной коммуникации. Довольно часто именно в этом

возрасте особенности малыша, признаки неблагополучия его развития могут стать очевидными для близких. Например, разлаживается сон, появляются какие-то выраженные страхи или навязчивые движения, ребёнок перестает реагировать на обращения и др. Обычно это привязывается к соматическому недомоганию или к какому-то тяжёлому переживанию малыша, к возникновению стрессовой для него ситуации.

К трем годам становятся все более заметными не только отставание и своеобразие в развитии речи, моторики, отсутствие внимания к близким, интереса к другим детям, избегание контакта с ними, трудности произвольного сосредоточения ребенка, но и особенности его поведения, которые превращаются в серьезные проблемы. Все чаще отмечаются проявления агрессии и самоагрессии, негативизм, страхи, непонятые влечения; усиливается выраженная стереотипность поведения. Все более противоречивыми, амбивалентными становятся поведенческие реакции. У одного и того же ребёнка могут сочетаться и состояния крайней расторможенности, полной неуправляемости, и предельной пассивности, тормозимости, погруженности; пугливости, тревожности и неосторожности, «бесстрашия» в реально опасных ситуациях; сверхпривязанности к матери и агрессии по отношению к ней и т.д.

Яркая выраженность поведенческих проблем (прежде всего страхов, негативизма, агрессии) в данном возрасте во многом связана с более интенсивными попытками произвольной организации ребенка со стороны близких, повышения к нему уровня требований. Известно, что и в норме в этом возрасте закономерно возникают временные трудности взаимодействия с малышом, который отстаивает собственное Я и проявляет

упрямство, негативизм, бурные аффективные реакции. Однако у ребенка с аутизмом эти проявления связаны с более глубинными причинами −прежде всего низким порогом дискомфорта, трудностями произвольного сосредоточения. Чаще всего они отражают не протест против подавления его самостоятельности (что возникает в связи с выраженной задержкой и трудностями формирования представлений о себе самом значительно позже, а все то же постоянное стремление сохранить неизменность окружающего и своих ограниченных форм взаимодействия с ним.

Стойкий отказ малыша от выполнения каких-то бытовых требований близких, направленных на формирование его основных навыков (самостоятельной еды, одевания, приучения к горшку и т.д.), обычно порождается сочетанием реальных трудностей его произвольного сосредоточения и подражания и сильнейшим дискомфортом, страхом, которые он переживает в этих ситуациях.

Известно, что и в норме страхи особенно заметно проявляются на завершающих этапах раннего возраста ребенка. Отличие страхов при эмоциональных нарушениях заключается не столько в их содержании, сколько в их интенсивности и прочной фиксации. Многочисленные страхи и тревожность ребенка сильно осложняют его жизнь и жизнь всей его семьи. Возникая в обычных бытовых ситуациях, они превращают в пытку многие режимные моменты, необходимые процедуры ухода за малышом.

Закрепление стереотипного поведения, в том числе усиление и усложнение моторных и речевых стереотипий, находится в прямой зависимости от нарастания состояний дискомфорта, тревоги. Часто к 2,5 - 3 годам ребенок с аутизмом

демонстрирует достаточно сложные формы ритуального, стереотипного поведения, позволяющие ему пережить эти превалирующие негативные состояния.

Развитие детей с аутизмом проявляется в разных вариантах, отражая глубину патологии.

*Дети первой группы.* С раннего возраста эти дети поражают окружающих своим внимательным, «умным» взглядом. Они спокойны, «удобны», достаточно пассивно подчиняются режимным требованиям; реагируют на лицо взрослого, отвечают улыбкой на улыбку, но активного контакта не требуют, на руки не просятся. Есть и «очень общительные» дети. Они легко «заражаются» от любого улыбающегося лица, оживленной беседы взрослых. Это обязательный начальный этап нормального эмоционального развития, продолжающийся обычно до 3 мес., после которого должны появиться избирательность в общении, четкое различение своих и чужих. На протяжении всего первого года жизни не происходит дальнейшего развития исходной стадии заражения (в плане общения): ребенок может спокойно пойти на руки к незнакомому человеку, у него не появляется страха чужого. Позднее он легко берет за руку постороннего человека и может уйти с ним. Такой ребенок до года никогда ничего не тащил в рот, его можно было оставить в кроватке на довольно большой срок и знать, что он не будет капризничать. В самом раннем возрасте у него отмечается особая чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам. Младенец мог испугаться шума пылесоса, кофемолки, однако эти впечатления не фиксировались надолго, но вместе с тем на третьем году жизни у ребенка наблюдались парадоксальные реакции на сильные раздражители, например, отклик на холод или боль (купаться зимой в ледяной воде и т.д.).

Дети испытывают особый интерес к книгам, классической музыке. Первые серьезные проблемы возникают, когда ребенок начинает самостоятельно передвигаться. Ранее пассивный малыш становится неуправляемым: убегает, карабкается на мебель, залезает на подоконник, не реагирует на обращение взрослого, не откликается на имя; поведение полевое.

*Дети второй группы*. Характер примитивной симбиотической связи — постоянное присутствие матери необходимо для него как основное условие существования. С возрастом эта тенденция не сглаживается, а, наоборот, усиливается. С раннего возраста дети этой группы проявляют особую чувствительность к сенсорным параметрам окружающего мира: повышенное внимание к цвету, форме, фактуре предмета. Дети достаточно хорошо воспроизводят сложный ритмический рисунок, демонстрируют прекрасную музыкальную память, быстро запоминают цифры, буквы. К первому году появляются сложные формы аутостимуляции: раскачивание, прыжки, потряхивание рукой перед глазами, обнюхивание предметов, скрип зубами. Ребенок занимается поиском определенных тактильных ощущений, возникающих от поверхности бумаги, ткани, целлофанового пакета. У него возникают тревожность, негативизм, многочисленные страхи: лестницы, громкого звука и т.д.; он боится нарушить стереотип ежедневного поведения.

*Дети третьей группы*. Для них характерна сенсорная ранимость. В первые месяцы жизни ребенок чувствует себя беспокойно на руках у матери, он плаксивый, беспокойный. Агрессия появляется рано: ребенок до года может ударить маму, когда она берет его на руки. Если дети начинают самостоятельно передвигаться, их захватывает полевое

поведение. Они порывисты, не получают реальных впечатлений. Для детей этой группы характерно раннее речевое развитие. Речь активно используется для усиления аутостимуляции: они дразнят взрослых, говорят нехорошие слова. Наблюдается ускоренное интеллектуальное развитие: страсть к энциклопедиям, схемам.

*Дети четвертой группы.* Это наиболее благополучные дети, их развитие приближено к норме, но задержанное. Они ласковы, привязаны к маме (связь эмоциональная, а не симбиотическая). Ребенок может сам долго играть, осуществлять манипуляции. До одного года эти дети ласковые, привязчивые, беспокойные; после года — тормозимые, пугливые, упрямые. Отрицательная оценка со стороны взрослого неблагоприятно влияет на них, тормозит активность и может спровоцировать физическую самоагрессию.

***Дошкольный возраст***[4] – это период наиболее выраженных, «классических» проявлений детского аутизма. Это - время сложившейся картины проявлений синдрома. Ребёнок же сформировал способы аутистической защиты от вмешательства в его жизнь. К трем годам окончательно складываются основные черты разных групп синдрома: сам аутизм как глубокая отрешенность, негативизм, поглощенность странными увлечениями или экстремальные трудности организации взаимодействия и жесткая стереотипность (стремление отстоять неизменность в окружающем, собственные стереотипные действия).

---

♦ [4]О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. Аутизм: возрастные особенности и психическая помощь.-М.: Полиграф сервис, 2003.-232 с.

Для поведения аутичного ребёнка характерен *феномен тождества*, проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства, противодействии любым изменениям в окружающем мире. Внешне реакции на изменения проявляются в беспокойстве, страхе, агрессии и самоагрессии, гиперактивности, расстройствах внимания, рассредоточении.

Феномен тождества также обнаруживает себя в разнообразных, отличающихся большой стойкостью *стереотипиях* – многократном повторении одних и тех же движений и действий: от самых простых (раскачивание, потряхивание руками) до сложных ритуалов; стремлении к жесткому постоянству в бытовых привычках (пища, посуда, одежда, прогулки, книги, музыкальные произведения и т.д.); повторении одних и тех же звуков, слов, фраз; ритмическом постукивании по окружающим предметам (кубиком по столу и т.п.), обнюхивании и облизывании иногда совершенно не подходящих для этого предметов и т.п.Стереотипность проявляется и в игре: типичное однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий. Игрушки, если и используются, то не по назначению.

Неравномерность развития при аутизме отчётливо проявляется в *особенностях моториках.* Движения детей с РАС угловатые, вычурные, несоразмерные по силе и амплитуде. Ещё одна особенность внутреннего мира детей с аутизмом – *аутистические фантазии.* Их основные черты: оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим.

Обязательные составляющие РДА, так называемая «триада аутизма»:

1) качественные нарушения социального взаимодействия;

2) нарушения коммуникации;
3) повторяющиеся и стереотипные элементы поведения.

Ребёнок с аутизмом погружён в мир собственных переживаний, отгорожен от окружающего мира, не стремится к межличностным контактам. Для детей с РАС характерна однообразная, как бы нецеленаправленная двигательная активность, которая проявляется в прыжках, беге на цыпочках, своеобразных движениях пальцев рук около наружных углов глаз. Двигательное беспокойство может чередоваться с периодами заторможенности, застывания в одной позе.

Развитие речи также отличается большой вариативностью: одни дети по темпу и срокам развития речи опережают здоровых сверстников, другие отстают в речевом развитии. Часто ребенок особенно громко и выразительно произносит отдельные звуки или слоги. При аутизме своеобразен тембр голоса: высокий, с нарастанием его высоты к концу фразы. Речь детей с аутизмом часто содержит цитаты (книжные, рекламные и др.), использование эхолалий; в некоторых случаев она полностью отсутствует.

В раннем возрасте у здоровых детей развивается потребность просить чего-либо и требовать к себе внимания

различными невербальными средствами, включая взгляд, жесты, голос. Наиболее высокой коммуникативной функцией является просьба, которая может быть выражена как вербально, так и невербально (жестами, взглядом, прикосновением). Есть мнение, что людям с аутизмом трудно понимать эмоции, намерения и мысли других людей.

Данные о развитии социального взаимодействия у детей при аутизме отражены в табл. 1.

Таблица 1

**Развитие социального взаимодействия детей с аутизмом**

| Возраст, мес. | Социальное взаимодействие детей с РАС |
|---|---|
| 6 | Ребенок менее активен и требователен, чем нормально развивающийся сверстник. У него слабый зрительный контакт. Нет ответных социальных проявлений |
| 8 | Ребенка трудно успокоить, если он огорчен. Около 1/3 детей любят внимание, но мало выражают интерес к другим |
| 12 | Контактность обычно уменьшается, как только ребенок начинает ходить |
| 24 | Ребенок не испытывает дистресса при разлуке с матерью. Обычно отличает родителей от других, но большей привязанности не выражает. Может обнять, поцеловать их, но делает это автоматически, если кто-то попросит. Не различает взрослых, кроме родителей, может испытать сильный страх |
| 36 | Ребенок предпочитает быть в одиночестве, не подпускает к себе взрослых (исключение — родители) |
| 48 | Ребенок не способен понять правила игры |
| 60 | Ребенок больше интересуется взрослыми, чем сверстниками. Часто становится более общительным, но взаимодействия остаются странными и односторонними |

## 2. Выявление детей в спектре аутизма в условиях ДОУ

### *2.1. Диагностические методики*

Диагностировать РАС (выставить диагноз психического расстройства) имеет право врач-психиатр, задача психологов и педагогов – как можно раньше выявить ребенка с отклоняющимися формами поведения, помочь ему адаптироваться в семье, детском коллективе и, безусловно, направить к врачу-психиатру.

1. Скрининг:

– «Красные флажки» аутизма. Часто еще до появления бросающих в глаза симптомов у ребенка могут быть особенности в поведении, указывающие на высокую вероятность наличия аутизма. Интенсивные исследования в области изучения развития детей с аутизмом позволили выявить симптомы, указывающие на высокий риск развития аутизма у маленьких детей. Эти симптомы иногда называют «красными флажками» аутизма (Приложение 1.);

– ADOS-шкала наблюдения для диагностики расстройства аутистического спектра. ADOS является стандартизированным диагностическим тестом на аутизм спектрального расстройства (РАС) (Приложение 2.);

– M-CHAT используют специалисты или профессионалы для оценки риска Расстройства Аутистического Спектра (РАС). Основная идея M-CHAT-R — максимальная чувствительность, что означает выявление настолько большого количества случаев РАС, насколько это возможно. (См. http://autisminrussia.org/sites/default/files/M-CHAT-RF_rus.pdf )

2. Диагностика и дифференциальная диагностика:

- расспрос;
- беседа;
- сбор анамнеза;
- наблюдение за поведением;
- рейтинговая шкала CARS-один из наиболее широко используемых инструментов (См. https://29apnd.ru/wp-content/uploads/2017/03/Reytingovaya_shkala_autizma_u_detey_CARS.pdf

3. Диагностика развития:

– «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» под редакцией Е. А. Стребелевой (См. http://www.edu21.cap.ru/Home/12392/knigi/strebeleva.pdf );

– «Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах» С.С. Морозова (См. http://www.kidsunity.org/book/427483_FF569_morozova_s_s_autizm_korrekcionnaya_rabota_pri_tyazhelyh_i_os.pdf );

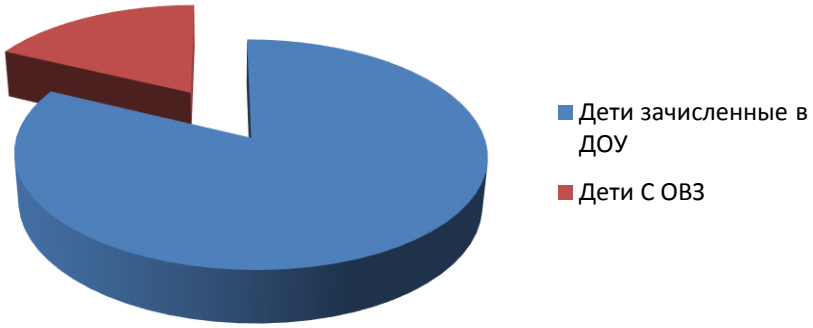
– «Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития» Коненкова И.Д.

4. Экспериментально-психологическое исследование:

– тест Векслера. С помощью этой методики можно оценить когнитивные способности ребёнка, а также нарушения в разных интеллектуальных сферах, чтобы своевременно начать психолого‑ педагогическую коррекцию. (См. http://www.dbglab.ru/upload/datadictionary/Векслер.pdf

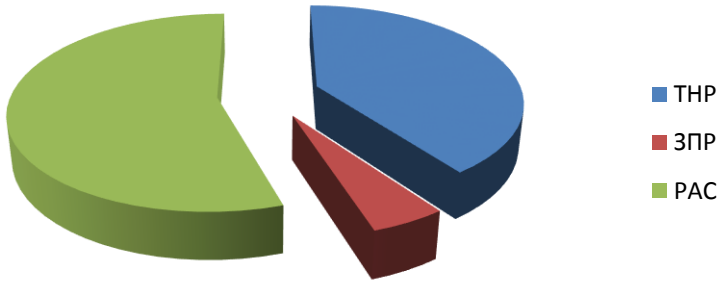
- предметные классификации;
- разрезные картинки;
- графические пробы;
- сюжетные картинки.

В 2018-2019 учебном году в МБДОУ «Детский сад № 188» г.о. Самара было зачислено 277 воспитанников, из них 60 – воспитанники с ОВЗ (21%).




Среди воспитанников с ОВЗ присутствуют:

- воспитанники с тяжёлыми нарушениями речи – 24 чел. (8,7%);
- 3 воспитанника с задержкой психического развития (1%).
- воспитанники с расстройством аутистического спектра – 33 чел. (11,9%). Из которых в группы общеразвивающей направленности зачислены 5 человек.



### *2.2. Мониторинг динамики развития ребёнка с ОВЗ*

Мониторинг - система контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих представление в динамике уровней усвоения учащимися учебного материала и его корректировку. То есть обеспечивается

регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в образовательном процессе:

– наблюдение за ребенком в свободной деятельности (Приложение 3) и в процессе его общения с родителями;

– учитель-дефектолог осуществляет первичное обследование проблемного ребенка, собирает анамнестические сведения о нем и его семье (так называемый дефектологический анамнез). Дефектологический анамнез ни в коем случае не снимает необходимости сбора классических сведений о заболеваниях ребенка, проводимого врачом (медицинская часть анамнеза). Этот этап заканчивается составлением индивидуальных представлений на ребенка всеми специалистами консилиума. Представление данных на консилиум следует осуществлять по заранее согласованным формам. Эти формы заполняются на тех детей, чьи проблемы выносятся на консилиум в период подготовки к консилиуму. Полученные данные заносятся в таблицы (Приложение 3). На основе этого мониторинга определяется уровень коррекционно-развивающих занятий учителя-дефектолога;

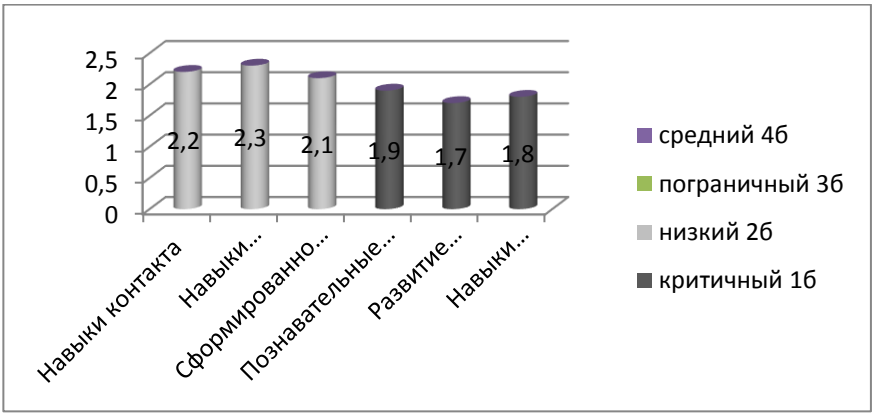
– педагог-психолог обрабатывает данные психологического минимума и углубленной диагностики, готовит предложения по отдельным воспитанникам и информацию по группе в целом. В его задачи входит также определить, каких воспитанников

обсудить отдельно, посвятив этому достаточно много времени, а какие дети, являясь психологически благополучными не станут предметом отдельного обсуждения на консилиуме (либо для разработки их сопровождения не нужно много времени). Психолого-педагогический мониторинг проводится с использованием психолого-педагогической диагностики под редакцией Е.А. Стребелевой. На основе этого мониторинга определяется динамика изменений в развитии;

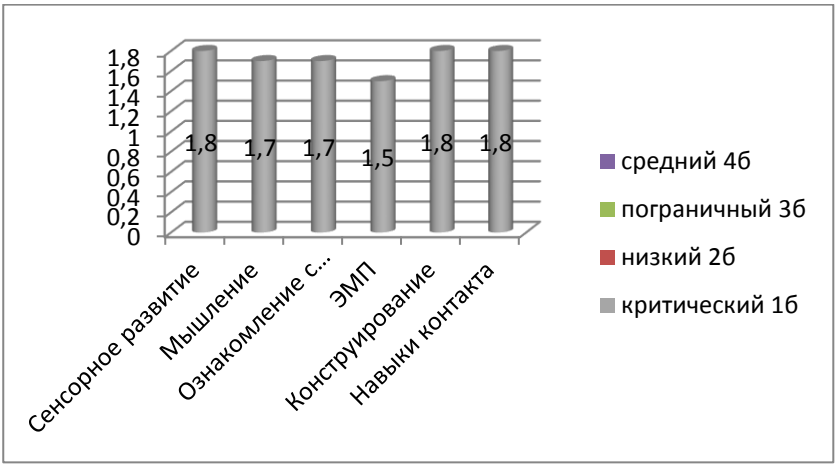
– учитель-логопед проводит мониторинг с целью выявления особенностей коммуникации ребёнка с РАС. Полученные данные заносятся в таблицы (Приложение 6).

На начало 2018-2019 учебного года специалистами МБДОУ «Детский сад № 188» г.о. Самара была проведена диагностика 33 воспитанников с расстройствами аутистического спектра. Результаты представлены в диаграммах:

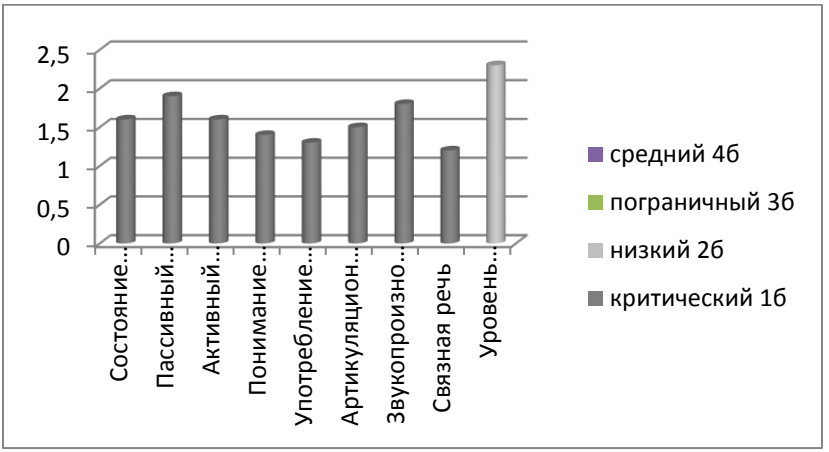
1. Педагог-психолог




2. Учитель-дефектолог




3. Учитель-логопед




### *2.3. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ*

Одной из форм взаимодействия специалистов, объединяющихся для психолого–медико–педагогичекой диагностики и сопровождения детей с расстройствами

аутистического спектра является Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК).

Цель ПМПК - обеспечение диагностико – коррекционного, психолого – медико – педагогического сопровождения воспитанников с отклонениями психофизического развития и /или испытывающими сложности в социализации в детском коллективе и освоении основной образовательной программы, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения.

Задачи ПМПК:

- выявления и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в ДОО) диагностика отклонений в развитии и сложностей в социализации в детском коллективе и освоении Программы;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности, эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках, имеющихся в ДОО возможностей;
- выявление воспитанников нуждающихся в специализированных условиях обучения;
- оценка (в рамках профессиональной квалификации сотрудников) психофизического развития воспитанников и направление информации о последнем в службы социального и педагогического сопровождения детей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень успешности;

– консультирование родителей (законных представителей) и педагогических работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и образовательном учреждении;

– формирование банка данных о детях с особыми образовательными потребностями.

Диагностика и обследование ребенка начинается либо с запроса родителей (лиц, их замещающих), либо с запроса воспитателя, администрации образовательного учреждения с согласия родителей. Последнее должно быть документально зарегистрировано в карте развития или в каком-либо другом документе, заводимом на ребенка в образовательном учреждении. В работе консилиума можно выделить ряд последовательных этапов, закономерно вытекающих один из другого.

*I. Этап. Диагностический*

Сбор первичной информации о ребенке, обозначение его индивидуальных потребностей и возможностей, определение путей развития ребенка и коллектива, необходимых для него специалистов. В результате фиксируются данные об условиях развития ребенка, начиная с пренатального; проводится анализ ситуации социального окружения ребенка и его воспитания; проводится мониторинг психических функций, оценка поведенческий реакций, педагогический мониторинг.

*II. Этап. Разработка индивидуального образовательного маршрута*

По данным заключений первичного мониторинга развития и возможностей ребенка с ОВЗ с учетом пожеланий родителей (законных представителей) специалистами психолого-медико-педагогического консилиума составляется и утверждается индивидуальный образовательный маршрут: разрабатывается

план конкретных мероприятий, направленных на создание специальных условий и требований к воспитанию и образованию каждого ребенка в группах компенсирующей и общеразвивающей направленности.

*III. Этап. Коррекционно-развивающая и образовательная работа по реализации индивидуального образовательного маршрута*

Включение ребенка в коррекционную, развивающую и образовательную деятельность в индивидуальном порядке и в группе. Максимальное раскрытие его личностных возможностей путем комплексного воздействия специалистов.

Педагогами МДОУ «Детский сад № 188» г.о. Самара в работе используются авторские программы:

– методическое пособие по формированию навыков связного высказывания у детей с РАС дошкольного возраста «Учусь рассказывать»; автор-составитель: учитель-логопед Т.Ю. Цыганова;

– методическое пособие «Развитие навыков самообслуживания и игры у дошкольников с РДА: программа дополнительного образования детей с РДА»; авторский коллектив М.В. Пикалова, Н.Н. Мартынова, Н.В. Дёгтева;

– программа дополнительного образования детей с расстройствами аутистического спектра по формированию мелкой моторики; автор-составитель Т.Ю. Шустова.

*IV Этап. Промежуточная Диагностика*

Промежуточный мониторинг развития ребенка. Анализ результатов динамики развития по психическим, педагогическим и медицинским показателям после проведения коррекционно-развивающих мероприятий. Оценка эффективности выбранных

методов коррекционно-развивающей работы. При отсутствии положительной динамики развития или регрессе в развитии — внесение корректив в индивидуальную коррекционно-развивающую программу.

*IV. Этап. Коррекционно-развивающая и образовательная работа по реализации индивидуального образовательного маршрута*

Продолжение коррекционно-развивающей и образовательной работы с ребенком с учетом динамики в его развитии. Закрепление приобретенных знаний, умений и навыков.

*V. Этап. Итоговая диагностика*

Мониторинг эффективности реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы. Составление прогноза относительно дальнейшего развития ребенка.

*Реализация рекомендаций консилиума*

В течение учебного года происходит реализация решений консилиума. Составляется план коррекционно-развивающих мероприятий. Они могут быть включены как в организованную, так и в совместную деятельность. Коррекционно-развивающая работа проходит в индивидуальном или групповом режиме. В соответствии с особенностями развития ребенка и спецификой образовательного учреждения определяются интенсивность и продолжительность циклов занятий.

Наиболее важной задачей дефектолога, логопеда, психолога на этом этапе является разработка (или подбор) программ для ребенка или группы детей. Кроме того, определяются показатели наполняемости таких групп и продолжительность цикла занятий и отдельных занятий. Все эти характеристики должны быть обоснованы в программе

коррекционной работы. На каждого ребенка заводятся соответствующие документы, в которых отражается ход коррекционной работы.

*Оценка эффективности коррекционно-развивающей работы*

В завершение определенного этапа работы проводится динамическое обследование ребенка (оценка его состояния после окончания цикла коррекционно-развивающей работы), или итоговое обследование. На этом этапе оценивается изменение состояния ребенка и необходимость дальнейшей работы с ним.

Промежуточные обследования консилиума проводятся в следующих случаях:

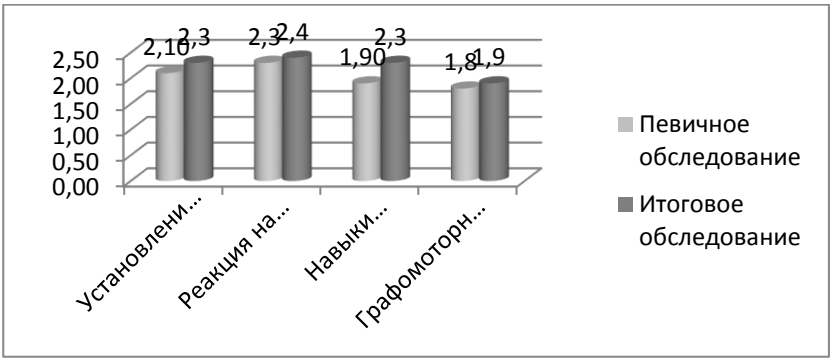
– если отмечается явно недостаточная или отрицательная динамика развития;

– если были получены значительные изменения состояния ребенка;

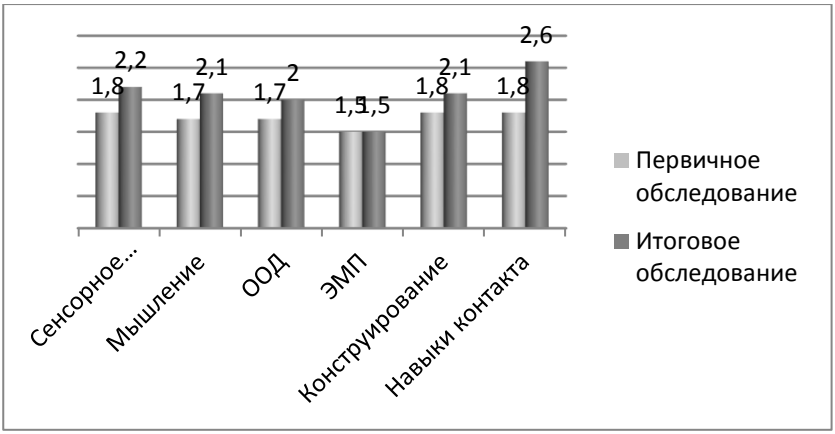
– если произошли какие-то незапланированные события, изменившие как состояние, так и условия существования ребенка. В этом случае консилиум будет внеплановым.

На конец 2018-2019 учебного года специалистами МБДОУ «Детский сад № 188» г.о. Самара была проведена диагностика 33 воспитанников с расстройствами аутистического спектра. Результаты представлены в диаграммах:

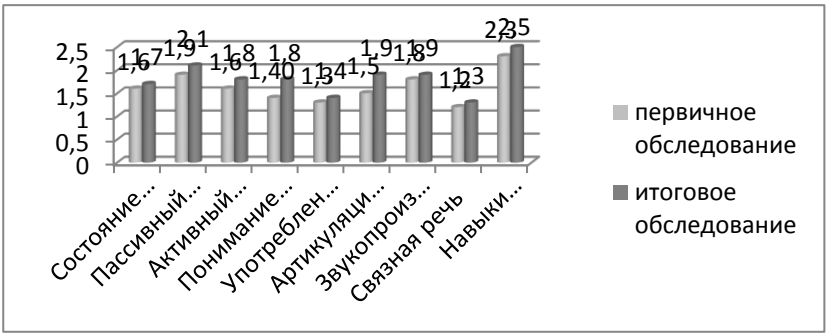
1. Педагог-психолог




2. Учитель-дефектолог




3.Учитель-логопед



## 3. Адаптация детей с РАС к условиям детского сада

### *3.1. Организация пространства*

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОО, а также территории, прилегающей к нему для реализации Программы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития[5].

В ДОУ для детей с особыми возможностями здоровья организована сенсорная комната. В ней особым образом организована окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярные рецепторы.

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

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

При организации индивидуальных занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у

---

♦ [5] Проектпримернойадаптированнойосновной образовательной программыдошкольного образованияна основе ФГОС ДОдля детей раннегои дошкольного возрастас расстройствами аутистического спектра

стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

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

– для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;

– при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Нумикон», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;

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

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

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

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

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

Для визуализации предметно-пространственная развивающая образовательная среда используют:

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

– фотографии воспитателей и детей, посещающих группу;

– фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог и др.);

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

– иллюстрированные правила поведения;

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

– коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка;

– пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные

функции (в т.ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.).

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

Соблюдение четкого распорядка дня является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание.

Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

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.

Удачным является размещение шторок над кроваткой ребенка, что дает возможность уединения и спокойного засыпания ребенка с РАС. 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 и возвращение ребенка обратно после пробуждения.

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. Однако на этапе адаптации допускается организовать ребенку возможность питаться принесенной из дома едой, а также пользоваться одноразовой или личной посудой.

При организации прогулок необходимо учитывать то, что детям с РАС нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. Они часто не могут оценить уровень опасности, лишены «чувства края» и могут забираться

очень ловко, быстро и довольно высоко. Поэтому очень важно, чтобы на прогулочной площадке соблюдались все меры безопасности. При этом у детей с РАС должен быть доступ к оборудованию, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка: безопасные качели, батут, гамак и др.

### *3.2. Организация режима дня*

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

*На подготовительном этапе* педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога-психолога, социального педагога, помощника-ассистента и др.) в течение ограниченного промежутка времени.

*Частичное включение* характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

При *полном включении* ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня,

общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые. Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме:

- формирование навыка в паре: ребенок – специалист;
- закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом и другими), и с родителями;
- закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

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

Режим дня и планирование непосредственно образовательной деятельности для детей с расстройствами аутистического спектра в МБДОУ «Детский сад № 188» г.о. Самара в группах кратковременного пребывания и полного дня представлен в приложении (Приложение 5).

### *3.3. Формирования навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра*

Развитие навыков самообслуживания является для ребенка с расстройствами аутистического спектра особой проблемой. Сложность обучения таким навыкам связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Детям с РАС иногда нелегко осваивать новые навыки − пробовать незнакомые виды пищи, одеваться, мыть руки, приучаться к туалету, потому что ребенок не в полном объеме владеет своим телом[6].

В связи с нарушениями социального поведения трудно организовать саму ситуацию обучения. Ребенок с расстройствами аутистического спектра может убегать от взрослого, не выполнять инструкции, игнорируя их, или делая все наоборот. Такому малышу требуется специально организованное обучение, многократное повторение инструкций и оказание подсказок для их выполнения. Крайне важно организовать ситуацию успеха ребенка, обеспечить его поддержкой, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в своих собственных силах.

Страхи имеют большую проблему в овладение навыками самообслуживания, так как ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды, мыться, если вода однажды попала ему в глаза, заходить в ванную из-за звуков в трубах, одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника

---

♦ [6]Брюс Л. Бейкер. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам/ Б.Л. Бейкер, Д.Б. Алан - Москва: Теревинф, 2000 г. -435 с.

свитера, идти гулять, потому что боится соседской собаки или лифта[7].

Для того, чтобы преодолеть все проблемы и страхи, нужно:

– дать понять ребенку, что вы готовы помогать ему и вы готовы к сотрудничеству, чтобы он почувствовал себя спокойно и уверенно;

– стараться сводить напряжение и суету к минимуму, в той области, с которой связана новая деятельность. Нужно превратить процесс обучения в приятное занятие;

– понимать то, что аутичный ребенок, не уверен в успехе, поэтому будет стараться привлечь помощь взрослого, после чего, легко становится зависимым от его поддержки и подсказки.

Крайне важно создать у него ощущение «успеха», подчеркивая, как у него хорошо и ловко все получается.

Очень часто бывают ситуации, когда родители замечают, что их ребенок выполняет инструкцию только тогда, когда ему хочется, а обычно в ответ на попытку взрослого что-то потребовать тот начинает капризничать может ударить, закричать или укусить. Но если взрослый, пугается и отменяет свое требование в ответ на его крик все, что тот хочет, такой способ добиться своего закрепиться в сознании ребенка, и тот будет демонстрировать такое поведение чаще.

Методика АВА-терапия является одним из активных методов, которые применяют в разных странах, в том числе и в

♦ [7]Гринспен Стенли. На ты с аутизмом: использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения, мышления/С. Гринспен, С. Уидер - Москва: Теревинф, 2013. - 512 с.

России[8]. Взрослый управляет поведением ребенка, но никак не наоборот, это не значит, что ребенка будут обучать насильно, вовсе нет, прежде чем педагог начнет свое обучение, он создаст между ним и ребенком «Сотрудничество и руководящий контроль», только после этого, он начнет обучать ребенку тому или иному навыку. Педагог не ждет, когда ребенок захочет научиться надевать штаны, потому что скорее всего никогда, поэтому ему не дают выбора, а сразу кладут перед ним предмет для обучения и его рукой показывают движения для освоения и закрепления данного навыка, до тех пор, пока он сам не научится выполнять его. При этом, закрепленным, навык будет считаться тогда, когда ребенок сможет самостоятельно выполнять это действие без ошибок и подсказок не менее чем в 80% ситуаций. Для того, чтобы обучить его, взрослый в педагогических целях создает ситуации, требующий тренировки выполнения данного движения больше чем в реальной жизни. Это не значит, что нужно специально постоянно снимать с ребенка одежду, чтобы научить его одеваться, но можно спровоцировать это в процессе игры, или в условиях реальной жизни, например, «случайно» намочить ребенку рукав, для того, чтобы был контекст для снятия кофты, или начать обучение, когда ребенок должен переодеваться, например, когда он приходит на занятия в какой-либо центр или детское дошкольное учреждение.

---

♦ [8]Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (ABA): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития/ О. Мелешкевич, Ю. Эрц - Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2015. -208 с.

Чтобы ребенок успешно овладел бытовыми навыками и, чтобы он мог их самостоятельно использовать, необходимо организовывать значимую повседневную ситуацию. Поэтому специалисты рекомендуют родителям придерживаться некоторым правилам обучения ребенка с аутизмом в сфере самообслуживания, которые помогут организовать процесс максимально комфортно для ребенка и предотвратить нежелательные поведенческие реакции. Например, в семье еще нет постоянного режима дня, поэтому следует его установить для всех и соблюдать порядок основных домашних дел (еда, прогулка, уборка и т.д.). Для этого ребенку с аутизмом могут помочь фотографии (картинки), которые показывают, как он есть, гуляет, спит и т.п. Данные картинки по мере завершения очередных действий можно последовательно сменять. Так же можно завести «альбом-расписание» с такими фотографиями. Такая визуальная организация может помочь ребенку структурировать его повседневную жизнь. Так же, для того, чтобы составить малышу программу, в которой он будет успешно овладевать тем или иным навыком, необходимо учесть все особенности ребенка и тщательного продумать всю схему обучения, чтобы шаги действий, которые он осваивает − повторялись. Так же, некоторые операции, которые особенно трудно выполнять ребенку, например, застегивание пуговиц, можно, по мнению авторов, обыграть в форме интересного для ученика сюжете. Нужно помнить, что не стоит обучать всему и сразу, лучше сосредоточиться изначально на чем-то одном, на наиболее доступном для ученика навыке.

Основным и первым приемом в работе с таким ребенком, является создание адекватной для него окружающей среды[9]. Для начала необходимо создать особый режим воспитания малыша. Это означает не только сугубо режимные моменты, хотя они безусловно важны, но это еще и регулярное проговаривание, и комментирование всех деталей данного режима. Необходимо объяснять ребенку эмоциональный смысл и связи каждого режимного момента его жизни.

Но с другой стороны, чтобы включить у ребенка пассивного слушателя, необходимо, чтобы взрослый опирался на главные детали его режимных моментов, а уже после этого добавлять эмоциональное содержание в свою обращенную речь к ребенку со стороны взрослого.

Так же необходимо обращать внимание на сенсорную организацию пространства. Ведь известно, что ребенок с аутизмом очень зависим от окружающего его сенсорного поля. Это может создавать огромные трудности в его произвольной организации, многие факторы окружающей среды могут отвлекать его, он может надолго погружаться в свои избирательные ощущения, избегать контакта со взрослым, если в его поле присутствует негативные раздражитель, например, ребенок испытывает жуткий дискомфорт от яркого света, и он не сможет сосредоточиться ни на чем, пока не избавится от этого явного раздражителя, поэтому взрослому придется изменить яркость света в помещении, для того, чтобы ребенок расслабился и смогу вступить во взаимодействие со взрослым.

---

♦ [9]Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова в своей книге «Специальная дошкольная педагогика»

Для того, что бы повысить эмоциональный тонус ребенка, необходимо использовать приятные для него сенсорные впечатления, положительные для него сильные переживания, например, игра с водой, лепка из глины, игра в песок и т.д. Подбор таких приятных впечатлений будет сугубо индивидуален. После того, как ребенок начнет хоть немного взаимодействовать с педагогом, можно начинать процесс обучения.

Для более успешного привития навыков самообслуживания, рекомендуется использовать ряд педагогических приемов с возрастным учетом детей:

- показ;
- прямое обучение;
- упражнения в выполнении действий в процессе дидактических игр;
- систематическое напоминание детям о необходимости соблюдать все правила, для выполнения цепочки навыка.

В обучении очень важна последовательность. Ребенку будет легче научиться мыть руки, а только после этого лицо. После этого, необходимо постепенно усложнять и увеличивать требования, нужно поддерживать интерес ребенка к самообслуживанию и переводить его на новую ступень самостоятельности.

Для успешного формирования навыков самообслуживания необходимо:

- четкий режим дня;
- умение рационально организовывать окружающую обстановку;
- постоянное руководство взрослых.

Основные методы для обучения навыков самообслуживания:

1. Личный пример взрослых.
2. Показ, объяснение, пояснение.
3. Поощрение детей во время процесса обучения.
4. Беседы с родителями
5. Упражнения в действиях, дидактические игры, потешки, игровые приемы.
6. Постоянный повтор выученных действий.

Во время формирования навыков самообслуживания у детей с РАС нужно специальное, индивидуальное обучение детей, в котором будут сочетаться такие процессы, как: обучение, воспитание и развитие.

### *3.4. Особенности установления контакта и взаимодействия с ребенком с РАС через игровую деятельность*

У детей с расстройством аутистического спектра нарушенной, прежде всего, оказывается коммуникативная функция речи. Для всех вариантов речевого развития характерны следующие общие черты: выраженная стереотипность речи, склонность к словотворчеству, неологизмам, эхолалии, нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи. Речь может быть скандированной, толчкообразной из-за нарушений темпо-ритмической организации речи. А главная проблема заключается в малой потребности в общении, трудностях восприятия информации и понимания ситуации, в отсутствии живого интереса к окружающему миру, невозможности пользоваться речью. Развитие речи ведется поэтапно и последовательно, для

организации коррекционно-развивающей деятельности необходимо выявить актуальную зону развития и обозначить зону ближайшего развития ребенка с РАС.

*Первый этап работы. Установление контакта*

Основной целью данного этапа является создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы, диагностика сформированности речи, установление эмоционального контакта педагога с ребенком. Педагог, используя метод наблюдения, выявляет уровень актуального развития речи ребенка, собирает анамнестические данные о натальном и постнатальном развитии, выясняет его интересы и пристрастия. Все наблюдения фиксируются, анализируются возможности вовлечения ребенка в сотрудничество и взаимодействие. При установлении контакта следует избегать не только всякого давления на ребенка, но и просто прямого обращения к нему, долгого пристального взгляда. Первые попытки общения должны проходить в спокойных условиях, без лишней суетливости взрослого, без активного навязывания своего ритма, предпочтений. Педагогу необходимо постоянно контролировать себя, отслеживая изменения в поведении ребенка: нарастание у него тревоги, аффективного напряжения может привести к ухудшению тактильного и глазного контакта, увеличению моторной напряженности, суетливости, скованности в движениях, появлению моторных стереотипий. Чтобы первоначально прилечь внимание ребенка с РАС, не напугать его, важно соблюдать пять правил:

- не говорить громко;
- не делать резких движений;

- не смотреть пристально в глаза ребенку;
- не обращаться прямо к ребенку;
- не быть слишком активным и навязчивым.

При достижении заинтересованности ребенка в контакте со взрослым становится возможным прямое общение через совместную игру или рисование. Главное в игре – вовлекать ребенка в ее сюжет, где он действует, переживает события и радуется. Работа по эмоциональному тонизированию начинается с обеспечения ребенку чисто сенсорных впечатлений. Общему сенсорному удовольствию необходимо придать более сложный игровой смысл. Так, если ребенок начинает раскачиваться, то взрослый, обняв его, должен раскачиваться в такт с ребенком, обыгрывая качание на качелях или раскачивание деревьев с сопровождением ритмизированных текстов. Сначала предлагаются ситуации стабильные, не требующие от ребенка большой активности. Поэтому в игре долго обживаются бытовые моменты привычной жизни, они насыщаются деталями, дающими переживание уюта, надежности окружающего мира. Затем в эмоционально обжитую игровую ситуацию вводится динамическое развитие сюжета. Для установления положительного эмоционального контакта можно проводить следующие эмоциональные игры: «Ку-ку», «Лови меня», «Догони меня», «Глазки-ушки», «Разговор с игрушкой», «Дорисуем веселое лицо», прослушивание записей эмоций, звукоподражаний животных.

*Второй этап. Выработка учебного стереотипа*

Цель данного этапа – выработать умение сидеть за столом. Со стороны ребенка возможно проявление негодования, отторжение и полное неприятие учебной ситуации. Поэтому на

начальных этапах достаточно просто привлечь его внимание и удерживать некоторое время для выполнения нескольких манипуляций. На начальных этапах присутствует мама (с ней ребенок чувствует себя в безопасности), постепенно роль мамы, по мере усвоения тех или иных навыков, уменьшается. Необходимо, чтобы занятия проводились в специально организованном месте, в определенное время, с четким соблюдением этапов работы. Важно, чтобы постоянно поддерживалась обстановка душевного спокойствия, переживания удовольствия, ощущения защищенности, доброго отношения.

*Третий этап. Установление зрительного контакта, формирование начальных коммуникативных навыков*

Начальный этап коррекционной работы с детьми, страдающими аутизмом, лучше проводить в виде игротерапии, направленной на несложные манипуляции со светом, звуком, цветом, простые действия с игрушками. Сначала вырабатывается фиксация взора на интересующем предмете, картинке, представляющем наибольшее значение в данный момент. Когда взор скользнет по предъявляемому материалу, вещь отдают ребенку, добавляется инструкция «Посмотри на меня». Постепенно время фиксации взора на предлагаемой вещи будет возрастать и заменяться взглядом в глаза. На этом этапе отрабатывается реакция оживления и слежения, умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами. Отрабатывается указательный жест, жесты «да», «нет». На занятиях и в повседневной жизни специально созданные ситуации помогают овладеть ими. Ежедневные тренинги позволяют сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребенка с близкими людьми. Затем можно

присоединять ритмические игры и танцы, которые вызывают положительные эмоции и оказывают благоприятное воздействие на имеющиеся у ребенка двигательные стереотипии в виде размахиваний руками, подпрыгиваний и т.п. В процессе игротерапии акцент делается на эмоциональное обогащение ребенка, включение его в содержание импровизированной сказки. Незаменимыми помощниками на данном этапе становятся специально организованные сенсорные игры, активизирующие новые чувственные ощущения (зрительные, слуховые, тактильно-двигательные, обонятельные, вкусовые), создающие эмоционально положительный настрой. Проведение сенсорных игр позволяет ребенку переживать приятные эмоции, получать новую сенсорную информацию, способствует возникновению эмоционального контакта со взрослым. Примером таких игр могут быть игры с красками («Цветная вода», «Смешивание красок»), игры с водой («Переливание», «Фонтан», «Бассейн», «Купание кукол», «Мытье посуды»). Детям нравятся игры с дутьем, мыльными пузырями: «Подуем на снежинки», «Плыви, кораблик», «Вертушка», «Задуй свечу», «Рисуем дымом», «Буря в стакане», «Пенный фонтан». Конечной целью этого этапа является стимуляция собственной психической активности аутичного ребенка, направление этой активности на взаимодействие с взрослыми и сверстниками.

*Четвертый этап. Формирование активного взаимодействия со взрослым.* Обучение пониманию речи, выполнение инструкций Важной задачей этого периода является перестройка сложившихся форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция общего хода развития и воссоздание обновленных контактов ребенка с миром. Поскольку игра – ведущая форма деятельности, то наиболее

целесообразным представляется использовать игровую деятельность в качестве основного рычага коррекционной работы. В процессе игровой коррекции решаются следующие задачи: вызываются новые активные формы переживаний; воспитываются чувства по отношению ко взрослому, сверстникам, самому себе; развивается система самооценки и самосознания; обогащаются новые формы и виды игровой и неигровой деятельности. Как известно, дети с аутизмом любят манипулировать предметами без учета их функционального назначения. При этом основным мотивом выступают привлекательные сенсорные свойства. По наблюдениям Янушко Е.А.[10], «выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложится в основу проведения с ним сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка». Стереотипная игра характеризуется повторяемостью, неизменностью, длительностью, отсутствием сюжета. Но можно использовать ее положительные стороны (комфортная ситуация для ребенка, возможность вернуть его в уравновешенное состояние), и тогда она станет основой построения взаимодействия. Взрослый ненавязчиво и осторожно подключается к играм ребенка, улавливает подходящий момент, чтобы подать ему нужную деталь, негромко повторяет за ребенком его слова, использует любимую игрушку. Такая тактика поведения позволяет аккуратно войти в мир игры аутичного ребенка, не отвергать присутствие взрослого, завоевать его доверие, что потребует немало времени и терпения. Внесение эмоционального смысла в жизнь ребенка с РАС, в то, что он

---

♦ [10]Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. М.: Теревинф, 2004. 136с.

делает и чувствует, – единственный адекватный путь для включения его в реальность для осознания происходящего вокруг, понимания им речи. По рекомендациям Рудик О.С., «этого можно достичь с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом любой деятельности»[11]. Эмоционально-смысловой комментарий позволяет привлечь внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного. Такой комментарий должен быть привязан к опыту ребенка, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность, в его аутостимуляцию, фиксировать приятные ощущения и сглаживать неприятные, прояснять причинно-следственные связи. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. Необходимо комментировать чувства и ощущения самого ребенка, а также эмоциональные реакции других людей, сказочных персонажей. Обсуждая сначала отдельные эпизоды, педагог начинает работу по их смысловому увязыванию, чтобы научить ребенка понимать логические связи между событиями, отношения между людьми. Так будет происходить прогресс в развитии понимания речи – понимание смысла нескольких последовательных событий, связанных в сюжет. Ребенка легче сосредоточить на рассказах о нем самом.

Здесь помогает сюжетное рисование. Взрослый подробно и не торопясь рассказывает историю про самого ребенка и одновременно прорисовывает эту ситуацию, привлекая его

---

♦ [11]Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [кн. для педагогов: метод пособие] / О.С. Рудик. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 189с.

подрисовывать, раскрашивать по желанию. Главная цель – сосредоточить его внимание на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал рассказ. Далее с сюжетным рисованием можно переходить к сказкам, коротким рассказам. Так мы развиваем у ребенка способность понимать речь, т.е. формируем его речевое мышление. Для успешной организации ситуации взаимодействия, формирования понимания речевых инструкций полезны игры с крупами: «Прячем ручки», «Пересыпаем крупу», «Покормим птичек», «Сварим кашу». А также можно использовать различные пластичные материалы – пластилин, тесто, глину, исходя из индивидуальных предпочтений ребенка. При этом следует обучить его некоторым навыкам работы с материалами: мять и отщипывать, надавливать и размазывать, скатывать шарики и раскатывать колбаски, резать на кусочки. Отработав отдельные приемы, можно в одной игре их комбинировать («Посадим огород», «Приготовим угощение», «Пластилиновые картинки»). Очень привлекают внимание детей разнообразные звуки, поэтому взрослые должны учить прислушиваться к ним, организуя игровые ситуации с различными предметами, музыкальными инструментами, звукозаписями: «Послушаем звуки», «Что звучало», «Музыканты», «Свистульки» и т.п. Таким образом, возможно использование различных вариантов игр, дающих аутичному ребенку новые сенсорные ощущения и положительные эмоциональные впечатления. Развивать игру можно посредством разнообразия впечатлений, введением сюжетной линии. Главное, взрослому нужно быть внимательным и отзывчивым к потребностям аутичного ребенка, а для этого не жалеть времени, усилий, сохранять спокойствие, уверенность и проникнуться его ощущениями и чувствами.

Картотека игр, рекомендуемая в работе с детьми с расстройством аутистического спектра представлена в Приложении 6.

### *3.5. Взамодействие воспитателей и специалистов ДОУ*

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе воспитателей и специалистов ДОО. Взаимодействие с воспитателями специалисты осуществляют в разных формах:

– совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях;

– обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы;

– оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении;

– взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности;

– совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, еженедельные задания специалистов воспитателям.

В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца специалисты указывают:

– лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы;

– перечисляет фамилии детей, коррекции развития которых воспитатели в данный отрезок времени должны уделить особое внимание в первую очередь.

Для обеспечения единства в работе всех педагогов и специалистов были разработаны тетради взаимосвязи.

Планируя индивидуальную работу воспитателей с детьми, специалисты
рекомендуют им занятия с двумя-тремя детьми в день по тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывают наибольшие затруднения. Важно, чтобы в течение недели каждый ребенок хотя бы по одному разу позанимался с воспитателями индивидуально.

### *3.6. Взаимодействие с семьями*

Важным условием расширения спектра возможных отношений с миром, другими людьми и самим собой ребенка с РАС является взаимодействие педагогического коллектива с семьями детей с расстройствами аутистического спектра.

Семья, воспитывающая аутичного ребенка, представляет собой систему со сложившимися взаимоотношениями, в которой ребенок занимает свое определенное место. Склонность аутичного ребенка к созданию множественных стереотипов не может не влиять на систему взаимоотношений в семье и во многом заставляет семью создавать свои стереотипы реагирования на поведение ребенка, которые также могут воспроизводиться годами. Избавиться от них родителям очень трудно. Для разрушения этих стереотипов необходимо участие ближайшего окружения ребенка, так как, даже находясь под наблюдением специалистов, аутичный ребенок меняется не настолько быстро и значительно, чтобы своими изменениями подвигнуть к изменениям семью.

При планировании работы по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности

родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей необходимо учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию. Следует отметить, что воспитание аутичного ребенка – задача гораздо более обременительная, чем обучение. Социальная адаптированность здесь гораздо важнее, чем высокий интеллектуальный потенциал. Семья играет здесь большую роль. Чем конструктивнее семья, тем больше у аутичного ребенка шансов адаптироваться, несмотря на все свои особенности. Наличие в семье аутичного ребенка предъявляет к ней повышенные требования, насколько быстро они научатся понимать, а значит, помогать своему ребенку, зависит не столько от него, сколько от них. Чем выше уровень эмпатии (сопереживания), тем больше вероятность того, что конфликтных ситуаций будет меньше.

Работая над собой и повышая уровень своей психологической компетентности, родители, безусловно, облегчают положение ребенка. Гармоничные отношения в семье необходимы такому ребенку, как воздух. Знания педагога и родителей об особенностях развития и поведения ребенка должны дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку – и в образовательном учреждении, и дома.

Такая форма работы укрепляет контакт родителей и педагога, помогает выработать им эффективную программу взаимодействия с аутичным ребенком. Если родителям известны особенности развития их аутичного ребенка и если они действуют в тесном контакте с педагогом и психологом, продвигаясь в одном направлении, то и помощь ребенку может оказаться более действенной. Совместными усилиями могут

развить их воображение, обучить эффективным способам общения со сверстниками, а значит, и адаптировать ребенка к условиям окружающего мира.

Для таких семей характерны:

– тяжелые переживания, стрессы, депрессия, ощущение потери смысла жизни и т.д.;

– дисгармоничные отношения: жесткие ролевые позиции, выраженная избыточная опека; разногласия членов семьи по вопросам воспитания;

– социальная самоизоляция семьи;

– информационная депривация родителей; потребность родителей в кратковременной «передышке».

Родители могут не до конца осознавать состояние ребенка, отказываются верить в заключения специалистов, испытывать стресс, связанный с проблемами поведения ребенка, постоянно ставить перед ребенком невыполнимые задачи, обвинять окружающих в некомпетентности, поддерживать лишь ограниченные формы взаимодействия с ребенком; переживать собственную беспомощность и т.д.

Лишь небольшое количество родителей детей с РАС раннего и дошкольного возраста используют естественный игибкий подход в воспитании ребенка. Поэтому педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

1. Проявлять уважение к родителям.
2. Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.

3. Проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.
4. Наличие общей цели, которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду.

Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга. Понимания и соблюдение собственных прав и прав родителей. Не первое место при взаимодействии педагогов с родителями выходят такие права как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее. При взаимодействии с родителями педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка.

Анализ взаимодействия детского сада с семьями воспитанников показывает, что многим современным родителям трудно настроиться на совместную с педагогами работу по воспитанию и обучению своего ребенка. Ответственность за трудности, проблемы в развитии ребенка такие родители, как правило, возлагают на педагогов – «не научили, не нашли подход».

Главные задачи взаимодействия с семьями детей с РАС на современном этапе, на решение которые направлена Программа, это систематическое формирование осознанного

родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей. Когда родители становятся способны воспринимать новое о своем ребенке, у них происходит изменение отношения к нему и его возможностям. Меняется взгляд на ребенка, при этом он и сам меняется. Родители начинают ценить его как личность. Способность родителя понимать меняется потому, что он становится более информированным, с одной стороны, и приобретает опыт – с другой. Изменение взгляда на ребенка, способность к сопереживанию его одиночества меняют картину нарушенных в раннем детстве отношений мать – ребенок. Совместные занятия мать – ребенок – специалист могут дать значительный прогресс.

Во взаимодействии педагогического коллектива с семьями воспитанников с РАС выделяются две основные формы:

*Первая* - это включение семьи в процесс реабилитации (групповая или индивидуальная работа с родителями).

*Вторая* - повышение образовательного уровня семьи ребенка и объяснения им перемен, происходящих с ребенком и семьей в процессе реабилитации.

Первая форма включает в себя два ключевых направления. Каждое из них важно, и каждым нельзя пренебрегать:

1. Обучение адаптивному социальному поведению.

2. Развитие более глубоких, полных и целостных представлений аутичного ребенка о себе и о других людях.

В работе по формированию адаптивного, адекватного социального поведения у аутичных детей следует избегать механического заучивания общепринятых форм действия и

речевых формул. Скорее, нужно помогать аутичному ребенку осваивать более широкий диапазон социальных ролей (например, таких как пассажир в автобусе, парикмахерской и т.д.). Освоение социальной роли означает не только овладение общепринятыми формами поведения в той или иной ситуации, но и понимание смысла правил, установленных для носителя этой роли. Поэтому нужно регулярно обсуждать с аутичным покупатель в супермаркете или в маленьком магазине, посетитель музея, посетитель ребенком, почему именно так, а не иначе, принято вести себя: почему, например, в автобусе разговаривают друг с другом вполголоса, или снимают рюкзак, или обращаются с вопросом «Вы выходите на следующей остановке?», а не отталкивают человека, загораживающего проход и т.д. Все эти тонкости очень непросты для ребенка с РАС, поэтому для успешного переноса освоенных знаний из учебной ситуации в естественную, желательна помощь в их понимании. Кроме того, такая работа не должна ограничиваться домашним пространством, для ее успеха необходимо предусматривать регулярные выходы в городскую среду.

В работе по второму направлению, то есть по развитию более глубоких, полных и целостных представлений аутичного ребенка о себе и о других людях, возможно использование следующих методов, апробированных специалистами Института коррекционной педагогики РАО (И.А.Костин и др.): беседа, ведение дневников, изучение художественных текстов (книг, кино).

*Беседа*. Разговаривать с аутичными детьми нужно много и на самые разные темы, помогая им в формировании более целостной и глубокой картины мира. Главное, к чему можно стремиться с помощью индивидуальной или групповой беседы –

это развитие интереса, радостного любопытства к другому человеку и его внутреннему миру, к сравнению собственных переживаний, желаний, интересов с миром другого человека. Для движения в этом направлении в большинстве случаев можно опираться, в том числе, на те интересы и темы, в которых заинтересован сам ребенок, даже если их отличает стереотипность и узость.

*Дневники.* Специалисты рекомендуют близким аутичных детей в той или иной форме фиксировать жизненные события и впечатления ребенка, например, вспоминая перед сном, «что сегодня с нами было». Для более старших органичным способом проработки жизненных впечатлений может стать как раз совместное со взрослым ведение дневника. Опираться в этой работе также надо, в том числе, и на те впечатления, которые обладают аффективной значимостью именно для данного ребенка с РАС. Важно недопустить превращения ведения дневника в стереотипный ритуал, помогать включать в него не только воспроизведение произошедших событий, но и оценочные суждения, выражение эмоций и отношений к разным событиям, явлениям и людям. Не менее важно работать с дневником и ретроспективно: перечитывать его, сравнивать свои прошлые впечатления и нынешние, дополнять.

*Изучение художественных текстов.* Неторопливое совместное изучение с детьми правильно подобранной художественной литературы обладает значительным психокоррекционным потенциалом: способствует развитию эмоционального сопереживания, чувства юмора, понимания себя и других людей, абстрактных категорий и метафорических образов. Очень полезно с детьми с РАС разыгрывать какие-то сцены из произведений, читать по ролям. Важный и

неоднозначный вопрос – подбор подходящих книг для психокоррекционной работы.

В процессе взаимодействия с семьей педагогические работники пытаются привлечь родителей через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме на вечерних приемах и еженедельно по пятницам в письменной форме на карточках или в специальных тетрадях. Рекомендации родителям по организации домашней работы с детьми необходимы для того, чтобы как можно скорее ликвидировать отставание детей — как в коммуникативном, так и в общем развитии.

Методические рекомендации, данные в тетрадях, подскажут родителям, в какое время лучше организовать совместную игровую деятельность с ребенком, во что и как следует играть с ребенком дома. Они предоставят дошкольнику возможность занять активную позицию, вступить в диалог с окружающим миром, найти ответы на многие вопросы с помощью взрослого. Так, родители смогут предложить ребенку поиграть в различные подвижные игры, проведут пальчиковую гимнастику, прочитают и стихи, помогут научиться лепить и рисовать, составлять рассказы и отгадывать загадки.

Выполняя с ребенком предложенные задания, наблюдая, рассматривая, играя, взрослые разовьют его речь, зрительное и слуховое внимание, память и мышление, что станет залогом успешного обучения ребенка в школе.

Задания тетрадей подбираются в соответствии с изучаемыми в логопедических группах детского сада лексическими темами и требованиями программы. Для каждой возрастной группы учтены особенности развития детей данного возраста. Речевую активность таких детей родители должны

поддерживать и всячески стимулировать. Это позволяет укрепить доверие ребенка к окружающим взрослым, направить его познавательную активность в нужное русло, вселить в него уверенность в собственных силах и возможностях, что будет способствовать преодолению отставания в речевом развитии.

Для детей родители должны стремиться создавать такие ситуации, которые будут побуждать детей применять знания и умения, имеющиеся в их жизненном багаже. Опора на знания, которые были сформированы в предыдущей возрастной группе, должна стать одной из основ домашней совместной деятельности с детьми. Родители должны стимулировать познавательную активность детей, создавать творческие игровые ситуации.

На эти особенности организации домашних занятий с детьми каждой группы родителей должны нацеливать специалисты на своих консультативных приемах, в материалах на стендах и в папках «Специалисты советуют».

Главной задачей педагогов в работе с родителями является помощь родителям принять их ребенка таким, какой он есть. Родители должны понять, как сложно жить их ребенку в этом мире, научиться терпеливо наблюдать за ним, замечая и интерпретируя вслух каждое его слово и каждый жест. Это поможет расширить внутренний мир маленького человека и подтолкнет его к необходимости выражать свои мысли, чувства и эмоции словами. Кроме того, родители должны понять, что их ребенок очень раним.

Любое мимолетно сказанное взрослыми слово может стать причиной «эмоциональной бури». Именно поэтому родители должны быть очень осторожны и деликатны, общаясь с ребенком. Коррекционная работа с аутичным ребенком, как

правило, требует больших эмоциональных затрат и носит долгосрочный характер. Поэтому бывает и так, что родители, ожидая быстрого эффекта и не получив его, «опускают руки и приходят в отчаяние. Обсуждая проблему коррекции аутичных детей, не следует забывать о том, что решать ее можно только параллельно с оказанием помощи родителям, в особенности матерям.

Поэтому, при взаимодействии с семьями детей с РАС педагогические работники должны:

1. Ориентировать родителей на изменения в личностном развитии дошкольников: развитие любознательности, самостоятельности, инициативы и творчества в детских видах деятельности. Помочь родителям учитывать эти изменения в своей педагогической практике.

2. Способствовать укреплению физического здоровья дошкольников в семье, обогащению совместного с детьми физкультурного досуга (занятия в бассейне, коньки, лыжи, туристические походы), развитию у детей умений безопасного поведения дома, на улице, в лесу, у водоема.

3. Побуждать родителей к развитию гуманистической направленности отношения детей к окружающим людям, природе, предметам рукотворного мира, поддерживать стремление детей проявить внимание, заботу о взрослых и сверстниках.

4. Познакомить родителей с условиями развития познавательных интересов, интеллектуальных способностей дошкольников в семье. Поддерживать стремление родителей развивать интерес детей к школе, желание занять позицию школьника.

5. Включать родителей в совместную с педагогом деятельность по развитию субъектных проявлений ребенка в элементарной трудовой деятельности (ручной труд, труд по приготовлению пищи, труд в природе), развитию желания трудиться, ответственности, стремления довести начатое дело до конца.

6. Помочь родителям создать условия для развития эстетических чувств
дошкольников, приобщения детей в семье к разным видам искусства (архитектуре, музыке, театральному, изобразительному искусству) и художественной литературе.

Приложение 1

**«Красные флажки» аутизма**

(заполняется родителем)

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. | Не реагирует или редко реагирует на имя | Да | Нет |
| 2. | Постоянно или часто ведет себя так, как будто не слышит обращенной к нему речи | Да | Нет |
| 3. | Не улыбается или редко улыбается другим людям | Да | Нет |
| 4. | Не использует указательный жест или другие жесты в возрасте 12-ти месяцев | Да | Нет |
| 5. | Нет лепета к 12-ти месяцам, нет слов к 16-ти месяцам | Да | Нет |
| 6. | Нет фразовой речи (то есть сочетания из двух и более слов) к возрасту 24-хмесяцев | Да | Нет |
| 7. | Утерял какие-либо социальные или коммуникативные навыки в любой период в детском возрасте | Да | Нет |

Если Вы ответили на большинство вопросов «Да», необходимо обратиться к специалисту для диагностики аутизма.

Приложение 2.

## Тест ADOS

Тест ADOS для диагностики аутизма состоит из четырех различных модулей. Каждый из них предназначен для предоставления наиболее подходящего теста для человека в зависимости от возраста или функционального уровня. Цель теста — посмотреть, как ребенок справляется самостоятельно.

*Модуль первый* – предназначен для людей, которые не имеют последовательных навыков вербального общения. Использует полностью невербальные сценарии для подсчета очков.

*Модуль второй* – предназначен для людей с минимальными навыками вербального общения. Это может включать детей младшего возраста с соответствующими возрастными уровнями; большинство сценариев требуют перемещения по комнате и взаимодействия с объектами.

*Модуль третий* – предназначен для людей, которые умеют говорить и способны играть с игрушками, подходящими для возрастов. Может проводиться в основном за партой или столом.

*Модуль четвертый* – предназначен для людей, которые умеют свободно говорить, но не могут играть в игру с игрушками. Включает некоторые элементы Модуля 3, но также больше разговорных аспектов, касающихся повседневного жизненного опыта.

Каждый модуль состоит из набора стандартизованных сценариев, по которым тестируемый проходит тему. Например, ребенку дается задание разместить набор картинок в четкой последовательности. Роль психиатра наблюдать за ходом

выполнений работы и оценивать методы преодоления проблем: просьба о помощи, крик, истерика, отказ от прохождения теста. Каждая реакция является оценочным поведением для экзаменатора.

Другие компоненты включают структурированные разговоры или социальные сценарии, такие как ложный день рождения или время перекуса. Во многих из них намеренно вводятся незначительные препятствия. Например, удержание блоков, чтобы увидеть, как ребенок справляется с ним.

Экзаменатор будет использовать иерархию структур, называемую прессами, для ответа на вопросы. В целом, ожидается, что ребенок, проявит инициативу на ранних частях теста без просьбы о помощи. Если этого не произойдет, то экзаменатор будет предлагать все более конкретные задачи, чтобы получить необходимую поведенческую информацию для оценки.

Приложение 3

## Дефектологическая карта обследования[12]

Фамилия, имя, отчество ребенка: _____
Дата рождения: _____
Дата обследования: _____
Заключение ГПМПК: _____
Сведения о семье:
мать _____
Отец _____
Дефектолог:

**Проявления аутистического спектра**

| | Начало года | Конец года |
|---|---|---|
| Зрительный контакт | | |
| Эмоциональный фон | | |
| Сверхчувствительность | | |
| Аутостимуляции | | |
| Стереотипии | | |
| Агрессия (ауто-, само-) | | |
| Страхи | | |
| «Полевое поведение» | | |

| **Разделы** | **Количество баллов** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **20XX-20XX учебный год** | | | | | |
| | Сентябрь | Январь | Май | Сентябрь | Январь | Май |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| **Собственная деятельность** | | | | | | |
| Мотивация | | | | | | |
| Понимание инструкции | | | | | | |
| Целенаправленность | | | | | | |
| Использование помощи | | | | | | |
| Ориентировка в задании | | | | | | |
| Самостоятельность при выполнении заданий | | | | | | |
| Способ выполнения заданий | | | | | | |

♦ [12]Уровни коррекционно-развивающих занятий с учителем-дефектологом зависят от количества набранных баллов мониторинга динамики развития.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Сенсорные функции** | | | | | | |
| Ощущения: зрительные; | | | | | | |
| слуховые; | | | | | | |
| тактильные; | | | | | | |
| пространственные | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Психические процессы** | | | | | | |
| Восприятие | | | | | | |
| Мышление | | | | | | |
| Память | | | | | | |
| Внимание | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Моторика** | | | | | | |
| *Общая моторика* | | | | | | |
| Ходьба | | | | | | |
| Бег | | | | | | |
| Прыжки | | | | | | |
| *Мелкая моторика* | | | | | | |
| Выполнение бытовых действий | | | | | | |
| Зрительно-двигательная координация | | | | | | |
| Рисование прямых и волнистых линий | | | | | | |
| Формообразующие линии | | | | | | |
| Штриховка | | | | | | |
| Закрашивание | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Речь** | | | | | | |
| *Восприятие речи* | | | | | | |
| Понимание невербальных средств | | | | | | |
| Понимание обращенной речи | | | | | | |
| *Связная речь* | | | | | | |
| Активный словарь | | | | | | |
| Собственная речь | | | | | | |
| Коммуникативная функция речи | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Представления о себе и окружающем мире** | | | | | | |
| Представление о себе («я», части тела) | | | | | | |
| Знания об окружающих людях | | | | | | |
| Знание предметов окружающего мира (по лексическим темам): | | | | | | |
| «Люди» | | | | | | |
| «Игрушки» | | | | | | |
| «Животные» | | | | | | |
| «Растения» | | | | | | |
| «Одежда» | | | | | | |
| «Обувь» | | | | | | |
| «Мебель» | | | | | | |
| «Посуда» | | | | | | |
| Ориентировка в социуме | | | | | | |
| Ориентировка в социуме города | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Элементарные математические представления** | | | | | | |
| *Объемные формы* | | | | | | |
| Шар | | | | | | |
| Куб | | | | | | |
| Кирпич | | | | | | |
| Конус | | | | | | |
| Цилиндр | | | | | | |
| *Геометрические фигуры* | | | | | | |
| Круг | | | | | | |
| Квадрат | | | | | | |
| Треугольник | | | | | | |
| Овал | | | | | | |
| Прямоугольник | | | | | | |
| *Цвет предметов* | | | | | | |
| Красный | | | | | | |
| Желтый | | | | | | |
| Зеленый | | | | | | |
| Синий | | | | | | |
| Черный | | | | | | |
| Белый | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Оттенки | | | | | | |
| *Величина предметов* | | | | | | |
| Большой — маленький | | | | | | |
| Высокий — низкий | | | | | | |
| Длинный — короткий | | | | | | |
| Широкий — узкий | | | | | | |
| Толстый — тонкий | | | | | | |
| *Временные представления* | | | | | | |
| Времена года | | | | | | |
| Части суток | | | | | | |
| *Количество предметов* | | | | | | |
| Восприятие количества: ни одного, один, много | | | | | | |
| Выделение предметов из множества | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Продуктивная деятельность** | | | | | | |
| Лепка | | | | | | |
| Работа с бумагой | | | | | | |
| Рисование предметов | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| **Игровая деятельность** | | | | | | |
| Действия с предметами | | | | | | |
| Конструирование | | | | | | |
| Настольные игры | | | | | | |
| Сюжетно-ролевые игры | | | | | | |
| Подвижные игры | | | | | | |
| *Общее количество баллов по разделу* | | | | | | |
| *Общий итог* | | | | | | |
| *Рекомендованный уровень программы* | | | | | | |

**Критерии оценки развития ребенка**

| Исследуемые функции | Баллы | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 0-2 | 3-5 | 6-8 | 9-10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Собственная деятельность | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Мотивация | Присутствуют биологические; возможны и социальные потребности (в общении), привязанность к очень близким людям | Сформированы основные социальные потребности (в общении), привязанность; присутствует кратковременная мотивация игровой деятельности | Сформирована мотивация игровой и учебной деятельности, но при возникновении трудностей теряет интерес к деятельности | Сформирован устойчивый интерес к деятельности |
| Понимание инструкции | Может реагировать на элементарные бытовые просьбы | Понимает односложную инструкцию, подкрепленную наглядностью и невербальными средствами | Понимает простую инструкцию без подкрепления наглядности | Понимает инструкцию, состоящую из двух-трех действий; но при их выполнении необходима организующая помощь педагога |
| Целенаправленность | Необходима постоянная стимуляция педагогом; возможно достижение цели при удовлетворении бытовых потребностей | Выражена потребность во внешнем контроле и стимуляции; при заинтересованности может целенаправленно выполнять задания | Необходима организующая и стимулирующая помощь педагога; сохраняются трудности в удержании алгоритма выполнения заданий | Доступно произвольное достижение цели, иногда необходимы помощь и стимуляция педагога |
| Использование помощи | Использует помощь непродуктивно и кратковременно | Помощь использует избирательно, очень ограниченно | Продуктивно использует помощь, но результат закрепляется с трудом, т.е. она должна быть многократной | Эффективно использует помощь, самостоятельно корректирует хорошо знакомые действия в соответствии с подсказками педагога |
| Ориентировка в задании | При помощи педагога понимает элементарные задания и действия | При помощи педагога ориентируется в простом задании; использование демонстрации действий и наглядности необходимо | Хорошо ориентируется в простом или знакомом задании; при более сложном или новом задании возможна продолжительная ориентировка с помощью педагога | При ориентировке достаточно устной инструкции; при выполнении сложного задания требуется помощь |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Самостоя-тельность при вы-полнении заданий | Выполняет привычное бытовое или элементарное задание (действия) | Самостоятельно выполняет хорошо знакомые бытовые и игровые действия, но часто отвлекается; при выполнении новых или более сложных заданий необходимы постоянный контроль и организующая | Самостоятельно до конца выполняет хорошо знакомые бытовые и игровые действия; иногда необходима по-мощь педагога | Самостоятельно до конца выполняет задания |
| Способ выполнения заданий | Задания выполняет пассивно, отраженно-сопряженным способом | Действия выполняет поэтапно, отраженно, необходимы образец и помощь | Задание выполняет по устной инструкции с использованием образца | Задание выполняет по устной инструкции и самостоятельно; использует операционно-технологические карты |
| Сенсорные функции | | | | |
| Ощущения: Зрительные, | Возможна фик-сация взгляда на предмете, прослеживание движения взглядом и рукой; реагирует на постоянно используемые бытовые предметы, игрушки | Сформирован целостный зрительный образ бытовых предметов и игрушек: узнает реальные предметы, их заме- стители-игрушки, находит одинаковые предметы, соотносит реальный предмет с его изображением, названием | Дифференцирует размер, форму предметов, насыщенность в окраске; узнает предмет по описанию | Сформирован зрительный эталон предмета; может восстановить целостный образ предметов, отметить недостающие детали |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Слуховые, | Реагирует на человеческий голос, звук, издаваемый предметом, музыкальным инструментом | Реагирует на все виды звуков, ищет их источник, соотносит предмет и звук, издаваемый предметом, дифференцирует контрастные звуки | Различает большинство бытовых и природных звуков, отмечает длительность звучания слов, сформирован образ предмета по звуковым характеристикам | Сформирован звуковой эталон знакомых предметов и явлений; дифференцирует различные бытовые и природные звуки, может определить выделенный звук в слове, описывает шумовые характеристики явлений природы |
| Тактильные, | Реагирует на контрастные поверхности и температуру предметов | Различает контрастные и схожие поверхности; может найти на ощупь знакомые предметы и игрушки, различает контрастный размер предметов; определяет контрастную температуру, материал, твердость предметов | Различает размер предметов (до трех); доступна группировка предметов по контрастным материалам (дерево− пластмасса, мех − шелк); по твердости | Сформирован тактильный эталон предмета; находит нужную поверхность по словесной инструкции |
| Пространственные. | Может находить в пространстве мебель, постоянно используемые бытовые предметы, игрушки | Определяет положение предметов, мебели, людей в бытовом пространстве, перемещает предметы в пространстве по предварительному показу, путает значение предлогов, не знает, где право, где лево | Самостоятельно определяет место предмета на пространстве листа, на сюжетных картинках, рисунках, в бытовой обстановке, перемещает предметы в пространстве по инструкции, знает значения постоянно употребляемых предлогов, | Знает и употребляет много предлогов, может вспомнить местонахождение предмета в пространстве, знает, где право, где лево |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | путает правую и левую стороны | |
| Психические процессы | | | | |
| Восприятие | Доступно восприятие постоянно употребляемых предметов, человека | Доступно восприятие предметов, человека, движений, не сформированы дифференциация, избирательность и осмысленность восприятия | Восприятие константное, предметное, недостаточно дифференци-рованное, избирательное и осмысленное, доступно восприятие предметов, движений, человека, частично доступно вос-приятие пространства, времени (времена года, части суток) | Восприятие константное, предметное, дифференцированное, избирательное и осмысленное, доступно восприятие пред-метов, движений, человека, пространства, времени |
| Мышление | Сформированы элементы нагляд-но-действенного мышления: воз-можны игровые и бытовые пред- метно-орудийные действия, выбор предметов-орудий фиксированного назначения (пред-меты мебели, по-суды) | Сформировано на- глядно-действенное и элементы наглядно-об-разного мышления: доступны игровые и бытовые предметно-орудийные действия; может выбрать орудие по устному заданию, методом проб решить проблемную задачу (выбрать нужный размер | размер крышки, детали конструктора) Сформировано наглядно-образное мышление с элементами логи-ческого: объединяет бытовые предметы по существенным признакам; соотносит знако-мую сюжетную картинку и описание, может с помощью педагога решить проблемную задачу | Определяет по-следовательност ь событий, находит лишнюю картинку и т.д.)<br><br>Сформировано наглядно-образное мышление с элементами логического: может самостоятельно или с незначительной помощью решить проблемную задачу |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Память | Удерживает в памяти внешний вид близких, некоторых сотрудников учреждения, постоянно употреб-ляемых предметов быта, игрушек. Запоминает зрительный образ 1−2 бытовых предметов, картинок, движений, стуков; | Запоминание кратковременное, при воспроиз-ведении необходима помощь, возможны ошибки, наблюдается снижение объема памяти; с помощью педагога узнает звуки природных явлений. Запоминает расположение 2−3 бытовых предметов, при воспроизведении возможны ошибки; с помощью педагога находит изменения в расположении | Запоминает расположение предметов, картинок; по просьбе может воспроизвести мелодию. Удерживает в памяти эталон предметов, без ошибок находит изменения в 2−3 картинках, предметах; воспроизводит 2−3 удара; запоминает слова, стихи, танцевальные движения; при воспроизведени и возможны ошибки | |
| Внимание | Непродолжитель ьно удерживает внимание на человеке, предмете, звуке; с активной помощью педагога может находить определенные предметы, игрушки, фигуры конкретной формы | С помощью педагога может находить определенные фигуры из предложенного ряда, сопоставлять части и целое, находить одинаковые предметы, воспроизводить хлопки; при прослушивании сказки часто | С незначительной помощью педагога выполняет задания; слушает инструкцию; при прослушивании сказки наблюдается утомление | Самостоятельно выполняет задания; слушает инструкцию, сказку до конца |
| Моторика | | | | |
| *Общая* | | | | |
| Ходьба, бег, прыжки | С посторонней помощью может выполнять основные движения; движения слабо координированные, неточные | Может отраженно выполнять основные движения; движения недостаточно коорди-нированные | Привычные движения выполняет хорошо, новые запоминает с трудом, при их усвоении необходима длительная | Хорошо выполняет основные движения, может регулировать их силу, движения точные, хорошо координированные, плавные |

| *Мелкая* | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Выполнение бытовых действий | Может выполнять элементарные бытовые действия (взять, отдать) | Выполняет основные бытовые действия; не удерживает в памяти весь алгоритм | Выполняет действия с незначительной помощью взрослого | Самостоятельно выполняет все бытовые действия |
| Зрительно-двигательная координация | Не следит глазами за передвижением карандаша, игрушки | Следит за движением предмета непродолжительное время, теряет ориентир | Прослеживает глазами движение предмета сегментарно, может нарисовать линию от заданных точек, следит за своими действиями с игрушками | Движения точные, хорошо координированные, плавные, присутствует зрительный контроль |
| Рисование прямых и волнистых линий | Возможно непроизвольное проведение линий | Выполняет задание сопряженно с педагогом | Проводит линии, отличающиеся от образца размером, формой и расположением или проводит по пунктирам, точкам | Выполняет задание самостоятельно в соответствии с образцом |
| Штриховка | *— И —* | *— И —* | При проведении линий не соблюдает интервала, направления, границы контура | *— II —* |
| Закрашивание | Возможно непроизвольное проведение линий | При закрашивании не соблюдает направления, границы контура; нажим неравномерный | Соблюдает контур рисунка; меняет направление | Видит внутреннюю область, закрашивает, не выходя за контуры |

| Речь | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Восприятие речи* | | | | |
| Понимание невер-бальных средств | Реагирует на невербальные проявления, направленные на него | Понимает ярко выраженные проявления невербального поведения, направленного на него | Понимает невербальное поведение находящихся рядом людей | Адекватно реагирует на невербальные средства коммуникации |
| Понимание обращенной речи | Воспринимает речь, понимает ее на ситуативном уровне, требуется поддержка в виде жестов | Номинативно-предикативный уровень понимания речи: понимает обращенную речь на бытовом уровне, состоящую из простых фраз и сопровождаемую невербальными средствами или наглядностью | Предикативный уровень понимания речи: хорошо понимает простую фразу | Предикативно-атрибутивный уровень понимания речи: понимает содержание 2—3 фраз, значение часто употребляемых прилагательных; понимание речи выходит за рамки быта |
| Активный словарь | Использует отдельные звуки, слова, часто вы-рванные из контекста | Номинативно-предикативный уровень сфор-мированности словаря: в речи присутствует предметно-глагольная лексика бытового содержания | Предикативный уровень сформированно-сти словаря: использует слова бытового содер-жания, обозначающие предметы, действия, признаки предметов | Предикативно-атрибутивный уровень сформированно сти словаря: словарь выходит за рамки быта, использует в речи слова обобщенно-группового содержания |
| Собственная речь | Произносит отдельные звуки, звукокомплексы, лепетные слова, звукоподражания, часто оторванные от контекста | Использует простые структурно нарушенные, аграмматичные фразы | Использует простые структурно нарушенные, аграмматичные фразы, часто употребляемые прилагательные | Фраза полная, рас-пространенная, иногда аграмматичная |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Коммуникативная функция речи | Возможен эмоциональный контакт | Обращается с просьбой и отвечает на вопросы с помощью доступных вербальных и невербальных средств | Вопросы и ответы аграмматичные, но содержат необходимую информацию; может поддержать беседу | Вопросы и ответы развернутые, возможны аграмматизмы; активен в диалоге |
| Представления о себе и окружающем мире | | | | |
| Представление о себе («я», части тела) | Возможна реакция на свое имя | Знает имя, фамилию, основные части тела | Знает имя, фамилию, пол, части тела; может путать возраст | Знает имя, фамилию, возраст, пол, части тела |
| Знания об окружающих людях | Знает внешний облик и некоторые имена близких и окружающих людей | Хорошо различает внешне и по именам близких и окружающих людей | Хорошо знает близких людей, детей и сотрудников учреждения: их внешность, имена | Хорошо знает близких людей, детей и сотрудников учреждения: их внешность, имена; ориентируется в должностях |
| Знание предметов окружающего мира (по лексическим темам) | Знает постоянно употребляемые предметы бытового назначения | Узнает распространенные предметы и явления по основным лексическим темам | Сформированы обобщающие понятия; называет предметы и явления по основным лексическим темам; с помощью педагога дает качественную характеристику предметов и явлений | Знает функциональное назначение и групповую принадлежность предметов и явлений; называет составные части предмета; дает качественную характеристику предметов и явлений |
| Ориентировка в ближнем социуме | Ориентируется в назначении основных помещений группы, дома, школы | Хорошо ориентируется в помещениях группы, дома, школы; знает назначение основных помещений | Хорошо ориентируется в помещениях группы, дома, школы, знает расположение, название и назначение служб, расположение всех групп | Хорошо ориентируется в помещениях группы, дома, школы, знает их название; знает расположение всех групп, служб, кабинетов сотрудников |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ориенти-ровка в социуме города | Различает помещения и улицы; в социуме города полностью зависим от посторонней помощи | Соблюдает алгоритм поведения в социуме только с посторонней помощью | Осознанно относится к соблюдению правил поведения в социуме; знает назначение основных его объектов, помощь при соблюдении алгоритма поведения в социуме | Осознанно относится к соблюдению правил поведения в социуме; знает назначение основных его объектов, необходима последовательны х действий |
| Элементарные математические представления | | | | |
| *Объемные формы* | | | | |
| Шар, куб, кирпич, конус, ци-линдр | Возможна положительная реакция на шар, куб | Запоминает некоторые объемные формы (шар, куб); выделяет их из ряда форм, сличает с образцом | Узнает объемные формы по названию | Сам называет, узнает объемные по внешнему виду, свойствам, игровым действиям, с помощью ощупывания |
| *Геометрические фигуры* | | | | |
| Круг, квадрат, овал, тре-угольник, прямо-угольник | Возможна положительна я реакция на круг, квадрат | Запоминает некоторые геометрические фигуры (круг, квадрат, тре-угольник); выделяет их из ряда фигур, | Узнает геометрические фигуры по названию | Сам называет, узнает геометрические фигуры по внешнему виду, находит их в предметах |
| *Цвет* | | | | |
| Красный, желтый, зеленый, синий, черный, белый, оттенки | Возможна положительна я реакция на любимый цвет | Показывает 1−2 цвета, сличает их с образцом | Знает основные цвета | Цвета не путает, знает их оттенки |
| *Величины* | | | | |
| Большой – маленький; высокий – низкий; длинный - | С помощью педагога может вы-делять предметы большого, маленького размеров | С помощью педагога может дифференциров ать некоторые размеры (большой, маленький, высокий, низкий) | Нужна помощь при определении величины предмета, но в речи использует понятия «большой», «маленький» | С незначительной подсказкой определяет величину предме-тов; знает контрастные значения величи-ны предметов |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| короткий; широкий – узкий; толстый – тонкий | | С помощью педагога может дифференцировать некоторые размеры | Нужна помощь при определении величины предмета, но в речи использует понятия | С незначительной подсказкой определяет величины предметов; знает контрастные значения величины предметов |
| *Временные представления* | | | | |
| Времена года | Возможна положительная реакция на некоторые признаки времен года | С помощью педагога различает признаки текущего времени года | Различает контрастные времена года: лето, зиму, фиксирует некоторые сезонные изменения в жизни людей | Знает времена года, их последовательность, характерные признаки |
| Части суток | Возможна адекватная реакция на режимные моменты, происходящие в определенное время суток | Различает день, ночь с помощью педагога | Умеет соотносить части суток с режимом дня | Соотносит части суток с режимом дня, деятельностью детей, движением ночного и дневного светил |
| *Количество предметов* | | | | |
| Восприятие количества: ни одного, один, | С помощью педагога может выполнить задание: «Дай один» | Может выполнить задание: «Дай один» | Может показать один предмет, много предметов | Использует понятия «ни одного», «один», «много» |
| Выделение предметов из множества | С помощью педагога может выделить предмет из множества по одному заданному признаку | Может выделить предметы из множества по одному заданному признаку | С помощью педагога может выделить одинаковые предметы из множества по двум признакам | Может выделить группу предметов по цвету, форме |
| *Продуктивная деятельность* | | | | |
| Лепка | Может пассивно выполнять действия сопряженным способом | С помощью педагога может отраженно поэтапно выполнять задания | Владеет основными приемами лепки, выполняет задание отраженно, по образцу | Владеет приемами лепки, может выполнять задания по образцу и собственному замыслу |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Работа с бумагой | Может пассивно выполнять действия сопряженным способом | С помощью педагога может отраженно поэтапно выполнять задания | Владеет некоторыми умениями: мять, разглаживать, разрывать, выполняет задание отраженно, по образцу | Изготавливает аппликацию из 2−3 деталей по образцу |
| Рисование предметов | Может непроизвольно проводить линии | Выполняет действия сопряженным и отраженным способами | Рисует предметы простой формы по образцу | Рисует предметы по памяти |
| Игровая деятельность | | | | |
| Действия с предметами | Может пассивно выполнять действия сопряженным способом или непроизвольно осуществлять некоторые базовые игровые | Выполняет базовые игровые действия по образцу и устной инструкции | Сформированы базовые игровые действия | Обследует предмет, выполняет действия с предметами по устной инструкции и самостоятельно |
| Конструирование | Возможны манипуляция деталями или пассивное сопряженное выполнение элементарных построек | Выполняет отраженным способом; доступно самостоятельное выполнение элементарных построек | Выполняет по показу и образцу | Доступно выполнение по словесной инструкции и собственному замыслу |
| Настольные игры | Возможно пассивное участие в игре; задание не понимает, манипулирует деталями | Не понимает сути игры, выполняет последовательные действия под руководством взрослого | Необходимо объяснение последовательности действий в процессе игры | Самостоятельная игра |

Приложение 4

**Речевая карта**

(для детей с РАС)

МДОУ№_____ Группа_____

Фамилия, имя ребенка

_____

Дата рождения, возраст _____

Дата поступления в коррекционную группу _____

Заключение ГПМПК _____

Сведения о семье:

мать_____

Отец_____

Анамнез

Беременность (по счету, течение) _____

Роды (по счету, в срок или нет, осложнения) _____

Крик _____ Рост _____ Вес _____

Вскармливание (как сосал: активно, пассивно, поперхивался, срыгивал)_____

Раннее психомоторное развитие:

Держит голову с_____ сидит с_____

Стоит с_____ ходит с

_____

Раннее речевое развитие:

Гуление (2-3мес) _____ лепет(5-6мес)_____

Первые слова(1год)_____ фраза(1,5-2года)_____

Связная речь(2,5-3года)_____

Прерывалось ли речевое развитие и почему _____

| | 1 год обучения | | 2 год обучения | | 3 год обучения | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Общие данные о проявлениях аутистического спектра** | | | | | | |
| | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| Зрительный контакт | | | | | | |
| Эмоциональный фон | | | | | | |
| Сверхчувствитель-ность | | | | | | |
| Аутостимуляции | | | | | | |
| Стереотипии | | | | | | |
| Агрессия (в том числе –аутоагрессия) | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Страхи | | | | | | |
| «Полевое» поведение | | | | | | |
| Негативизм | | | | | | |
| **Сотрудничество** | | | | | | |
| Подходит, когда позовут | | | | | | |
| Садится за стол, когда просят | | | | | | |
| Ждет инструкц. не трогая уч. материал | | | | | | |
| Время сосредоточения на занятиях | | | | | | |
| **Подражание** | | | | | | |
| Имитация | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
| с предметами | | | | | | |
| крупных движений | | | | | | |
| мелких движений | | | | | | |
| оральных движений | | | | | | |
| **Визуальное восприятие** | | | | | | |
| Сортировка предметов | | | | | | |
| Сортировка картинок | | | | | | |
| Сортировка предметов по картинке | | | | | | |
| Парные картинки (лото) | | | | | | |
| Цвет (сличение, узнавание, называние | | | | | | |
| Форма (сличение, узнавание, называние) | | | | | | |
| Величина (сличение, узнавание, называние) | | | | | | |
| **Зрительно-пространственный гнозис и праксис** | | | | | | |
| Вверху-внизу | | | | | | |
| Впереди-сзади | | | | | | |
| Право-лево (на себе) | | | | | | |
| Право-лево (на другом человеке) | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Р/К | | | | | | |
| Конструирован. из палочек | | | | | | |
| **Состояние мелкой моторики** | | | | | | |
| Пластилин (палочка, шарик) | | | | | | |
| пуговицы | | | | | | |
| Умение держать карандаш | | | | | | |
| Рисовать линии круг | | | | | | |
| Проба «кулак-ребро-ладонь» | | | | | | |
| Упр. для пальцев«Зайка» «Колечко» | | | | | | |

**Обследование артикуляционного аппарата:**

Губы: *строение* (норма, толстые, тонкие, укороченная верхняя губа, расщелина), *подвижность* (норма, подвижные, малоподвижные)

Зубы (норма, мелкие, крупные, диастема, отсутствие, требуется коррекция)

Прикус (норма, прогнатия, прогения, ложная прогнатия, ложная прогения, передний открытый, боковой открытый)

Твердое небо (норма, высокое, узкое, плоское, широкое, куполообразное, готическое, расщелина, субмукозная щель)

Язык: *строение* (норма, массивный, маленький, узкий, укороченная подъязычная связка, раздвоенный кончик языка), *подвижность* (норма, подвижный, малоподвижный, чрезмерно подвижный, переключаемость имеется (отсутствует), девиация вправо/влево, удрживает/не удерживает позу)

**Состояние речевой моторики**

| | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Губы:* Улыбка | | | | | | |
| Трубочка | | | | | | |
| Оскал | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Вибрация «тпру» | | | | | | |
| *Язык:* | | | | | | |
| Широкий | | | | | | |
| Узкий | | | | | | |
| Вверх | | | | | | |
| Вниз | | | | | | |
| Цоканье | | | | | | |
| Обвести губы | | | | | | |

Параметры движений: наличие/отсутствие движений; тонус (повышенный/пониженный, вялость);

Объем (полный/неполный); синкинезии; тремор; саливация

**Состояние дыхательной и голосовой функции**

Продолжительность речевого дыхания: (в норме, укороченное)

Характеристика голоса: громкость (нормальный, тихий, чрезмерно громкий), тембр (не нарушен, хриплый, носовой оттенок), модуляция (наличие или отсутствие монотонности)

Особенности просодики (при наличии фразовой речи): темп (нормальный, быстрый, медленный), ритм (нормальный, аритмия), паузация (правильная/нарушенная)

**Состояние звукопроизношения**

| Звуки | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|
| А | | | | | | |
| У | | | | | | |
| И | | | | | | |
| О | | | | | | |
| Ы | | | | | | |
| Э | | | | | | |
| Б-П-М | | | | | | |
| В-Ф | | | | | | |
| Т-Д-Н | | | | | | |
| К-Г-Х | | | | | | |
| С-З-Ц | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Сь-Зь | | | | | | |
| Ш-Ж | | | | | | |
| Щ | | | | | | |
| Ч | | | | | | |
| Л | | | | | | |
| Ль | | | | | | |
| Р | | | | | | |
| Рь | | | | | | |

Произношение: норма, замена, искажение, пропуск, смешение

## Обследование фонематического слуха

| Задание | Предлагаемый материал | Нач ало года | Конец года | Нач ало года | Кон ец года | Начал о года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Реакция на звучащий предмет | Звучащий предмет вне поля зрения ребенка | | | | | | |
| Дифферен-циация звучания 2-3 муз. инструмен. | погремушка | | | | | | |
| | бубен | | | | | | |
| | колокольчик | | | | | | |
| Дифферен-циация звукоподра-жаний | корова | | | | | | |
| | собака | | | | | | |
| | кошка | | | | | | |
| | гусь | | | | | | |
| Повторения пар слогов с оппозицион-ными звуками | па-ба | | | | | | |
| | ба-на | | | | | | |
| | ка-га | | | | | | |
| | мя-ма | | | | | | |
| | та-да | | | | | | |
| | та-па | | | | | | |
| Дифферен-циация звуков в словах | Мишка-миска | | | | | | |
| | Стол-стул | | | | | | |
| | Коса-коза | | | | | | |
| | Папа-баба | | | | | | |

**Обследование импрессивной речи**

| Задание | Предлагаемый материал | Начал о года | Конец года | Начал о года | Кон ец | Начал о года | Ко не |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | года | | ц го да |
| Понимание инструкций в контексте ситуации | Покатай мяч | | | | | | |
| | Покорми собачку | | | | | | |
| | Покачай лялю | | | | | | |
| Понимание обобщающих слов | Части тела | | | | | | |
| | Игрушки | | | | | | |
| | посуда | | | | | | |
| | овощи | | | | | | |
| | транспорт | | | | | | |
| | животные | | | | | | |
| Узнавание предметов по их назначению | Чем ты ешь ? | | | | | | |
| | На чем спишь7 | | | | | | |
| | Чем рисуешь? | | | | | | |
| | Что наденешь на голову? | | | | | | |
| Понимание действий | Покажи, где собака ест, спит, идет, сидит | | | | | | |
| | Покажи, кто спит? (мишка, кукла, зайка) | | | | | | |
| Понимание инструкций вне контекста ситуации | Принеси мяч | | | | | | |
| | Закрой дверь | | | | | | |
| | Подойди ко мне | | | | | | |
| | Достань книгу из шкафа и положи на стол | | | | | | |
| Понимание признаков предметов | Большой-маленький | | | | | | |
| | Высокий-низкий | | | | | | |
| | Длинный-короткий | | | | | | |
| | 4-6 цветов | | | | | | |
| **Выявление понимания фраз и дифференциация простых грамматических форм** | | | | | | | |
| Понимание ед. и мн. | Гриб-грибы | | | | | | |
| | Кукла-куклы | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| числа существительных | Яблоко-яблоки | | | | | | |
| Понимание предложно-падежных конструкций | Достань кубик из коробки | | | | | | |
| | Положи кубик в машинку | | | | | | |
| | Положи кубик за машинку | | | | | | |
| | Положи кубик на стол | | | | | | |
| Понимание значений уменьш-ласкательных суффиксов | Шапка-шапочка | | | | | | |
| | Цветок-цветочек | | | | | | |
| | Стол-столик | | | | | | |
| Понимание сказки «Курочка Ряба» (покажи) | Кто снес яичко? | | | | | | |
| | Кто разбил яичко? | | | | | | |
| | Кто плачет? | | | | | | |

**Обследование экспрессивной речи**

| Активный словарь | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Правильно произноси-мые слова | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Слова-звукоподража-ния | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Слова – фрагменты («за»-зайчик) | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Контуры слов, абрисы («апата»-лопата) | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Сущ-ные из 6: | | | | | | |
| Игрушки | | | | | | |
| Овощи | | | | | | |
| Фрукты | | | | | | |
| Дом. животные | | | | | | |
| Дик. животные | | | | | | |
| Посуда | | | | | | |
| Мебель | | | | | | |
| Одежда | | | | | | |
| Обувь | | | | | | |
| Транспорт | | | | | | |
| Продукты | | | | | | |
| Глаголы: | | | | | | |
| Сидит | | | | | | |
| Идет | | | | | | |
| Ест | | | | | | |
| Спит | | | | | | |
| Прилагательные: кач., отн., прит. | | | | | | |
| Наречия | | | | | | |
| Числительные | | | | | | |

**Обследование слоговой структуры слова**

| Предлагаемый материал | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Звукоподра-жания: «га-га», «ту-ту», «би-би» | | | | | | |
| Односложные слова: дом, дай, | | | | | | |
| Двусложные слова: вода, иду, хочу, усы | | | | | | |
| Трехсложные слова: машина, сапо-ги, молоко | | | | | | |

## Обследование состояния грамматического строя речи и связной речи

| Наполняемость предложений | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Однословные | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| предложения из аморфных слов-корней | | | | | | |
| Двухсловное предложение из аморфных слов-корней | | | | | | |
| Фраза из двух слов | | | | | | |
| Фраза из трех слов | | | | | | |
| Пересказ короткого текста по опорным картинкам | | | | | | |

## Обследование состояния невербальных средств общения: графический язык – глобальное чтение, жестовая речь

| Умение | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года | Начало года | Конец года |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Установление связи между реальным предметом, действием, признаком и их графическим изображением (словом-табличкой) | | | | | | |
| Составление из слов-табличек пар: предмет+действие, предмет+признак, ответы на вопросы с помощью пар слов-табличек | | | | | | |
| Соотнесение глобального ряда с фразой | | | | | | |
| Составление заданных фраз из слов-табличек | | | | | | |
| Заучивание и «рассказ» с помощью глобально воспринимаемых слов-табличек коротких стихов и рассказов | | | | | | |
| Самостоятельное | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| составление фраз из 3-4 слов в соответствии с коммуникативной ситуацией | | | | | | |
| Использование глобального чтения как средства общения | | | | | | |
| Использование жестов: | | | | | | |
| указательный | | | | | | |
| да | | | | | | |
| нет | | | | | | |
| дай | | | | | | |
| до свидания | | | | | | |
| привет | | | | | | |
| выражение действий | | | | | | |

Логопедическое заключение_____

Учитель-логопед _____ / /

Приложение 5

## *Режим дня для детей с РАС в группах кратковременного пребывания*

### *1 смена*

| Виды деятельности в течение дня | *Время* | *Длительность* |
|---|---|---|
| Приём, осмотр | 8.00-8.15 | 15 мин. |
| Утренняя гимнастика | 8.15-8.25 | 10 мин. |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.25-8.50 | 25 мин. |
| Самостоятельная деятельность детей<br>НОД<br>Индивидуальная работа | 8.50-11.20 | 210 мин. |
| Уход домой | 11.20-11.30 | 10 мин. |

### *2 смена*

| Виды деятельности в течение дня | *Время* | *Длительность* |
|---|---|---|
| Приём, осмотр | 12.00-12.30 | 30 мин. |
| Подготовка к обеду, обед | 12.30-13.00 | 30 мин. |
| НОД<br>Индивидуальная работа<br>Самостоятельная деятельность детей | 13.00-15.20 | 120 мин. |
| Уход домой | 15.20-15.30 | 10 мин. |

### *Режим дня в группах полного дня*

| Виды деятельности в течение дня | *Время* | *Длительность* |
|---|---|---|
| Прием, осмотр, самостоятельные игры | 7.00-8.20 | 70 мин. |
| Утренняя гимнастика | 8.20–8.30 | 10 мин. |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.30-8.50 | 20 мин. |
| Самостоятельная деятельность детей | 8.50-9.10 | 20 мин. |
| НОД | 9.10-9.35<br>9.50-10.10 | 45 мин.<br>(15мин. перерыв) |
| Самостоятельная деятельность детей | 10.10-10.35 | 25 мин. |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 10.35-12.30 | 115 мин. |
| Возвращение с прогулки, подготовка к обеду, обед | 12.30-13.00 | 30 мин. |
| Подготовка ко сну, дневной сон | 13.00-15.00 | 120 мин. |

| | | |
|---|---|---|
| Постепенный подъём, гигиенические и закаливающие процедуры. | 15.00-15.15 | 15 мин. |
| Подготовка к полднику, полдник | 15.15-15.30 | 15 мин. |
| Игры, трудовая деятельность, НОД, кружковая деятельность | 15.30-16.10 | 40 мин. |
| Самостоятельная деятельность, индивидуальная работа | 16.10-17.05 | 55 мин. |
| Подготовка к ужину, ужин | 17.05-17.25 | 20 мин. |
| Подготовка к прогулке, прогулка | 17.25-18.45 | 85 мин. |
| Возвращение с прогулки, игры, уход домой | 18.45-19.00 | 15 мин. |

Приложение 6

## Формирование предпосылок к общению со сверстниками и эмоционального контакта с взрослыми

***Тема: «Вместе пляшем»***

Цель: приобщать детей к позитивному общению друг с другом. Учить малыша кружиться за руки с партнером.

Оборудование: Мишка (или кукла).

Ход игры: взрослый показывает ребенку куклу. Обращает внимание на то, что куклу зовут Маша, она очень любит танцевать. На ней красивое платье. Взрослый напевает песенку:

*Маша любит танцевать, ножкою притопывать.*

*Она любит песни петь, ладошками прихлопывать.*

*Ножкою топ-топ, покружились топ-топ,*

*Ручками хлоп-хлоп, покружились хлоп-хлоп.*

Затем взрослый держит куклу за руки (со спины), берет в свои руки ручки малыша (при этом находится лицом к нему) и, припевая еще раз песенку, кружится вместе с ребенком.

В конце танца взрослый хвалит малыша и куклу: «Молодец, Танюша, научилась кружиться! Молодец, Маша, помогала Танюше кружиться!»

***Тема: «Мяч передавай, имя называй»***

Цель: учить взаимодействовать со сверстниками, называть имя другого ребенка, фиксировать внимание на себе, идентифицировать себя со своим именем.

Оборудование: детский мяч.

Ход игры: дети стоят напротив друг друга. Взрослый показывает детям, как нужно правильно удерживать и передавать мяч другому ребенку, называя его по имени (на, Петя!). Игра эмоционально поддерживается взрослым.

***Тема: «Подружились, покружили, обнялись»***

Цель: формировать чувство взаимного доверия между детьми, внести элемент новизны общения со сверстниками.

***Тема: «Кто спрятался?»***

Цель: учить фиксировать внимание ребенка на себе, идентифицировать себя со своим именем.

Оборудование: яркий платок.

Ход игры: взрослый сажает ребенка перед собой на стульчик, гладит его по головке, смотрит в глаза, улыбается, ласково ему говорит: «Петя − хороший, будем сейчас играть. Вот какой красивый платок, возьми, поиграй с ним». Взрослый накрывает голову ребенка платочком и произносит: «Спрячем Петю под платочком. Вот так, спрятали. Где Петя? Нет Пети!» Затем взрослый снимает платочек с головы ребенка и восклицает: «Вот Петя!», одновременно похлопывая своей ладонью по груди ребенка, еще раз акцентируя его внимание на самом себе.

***Тема: «Дружба начинается с улыбки»***

Цель: формировать умение держать друг друга за руки, смотреть глаза в глаза и посылать улыбку.

***Тема: «Паровозик»***

Цель: учить ребенка отзываться на свое имя, запоминать имена сверстников, действовать по показу и словесной инструкции, помочь ребенку почувствовать общность в коллективе, взаимозависимость, расширить границы личного пространства каждого ребенка.

Оборудование: шапочка с изображением паровоза

Ход игры: проводится с 2—3 детьми. Взрослый объясняет детям, что сейчас они будут играть в паровозик. Главным паровозом будет сам взрослый, а вагончиками будут дети. Он поочередно подзывает к себе детей, эмоционально комментируя происходящее: «Я буду паровозом, а вы вагончиками. Петя, иди ко мне, становись за мной, держи меня за пояс, вот так. Теперь, Ваня, иди сюда, встань за Петей, держи его за пояс (сделай руки так, как Петя) и т.п. После того как все дети выстроились, «поезд» отправляется в путь. Взрослый, имитируя движение паровоза «Чух-чух, у-у-у!», побуждает детей повторить их. По мере усвоения игры количество детей, принимающих в ней участие, может быть увеличено.

***Тема: «Вот Я!»***

Цель: продолжать учить выделять себя, употреблять личное местоимение «Я», подражать действиям взрослого.

Дети сидят полукругом перед взрослым. «Сейчас я спрячусь. Вот так, — говорит он и присаживается за спинкой стула. — Я спрятался. А теперь вы спрячьтесь, как Я». Дети повторяют движения. Затем взрослый выглядывает из-за стула, улыбается, говорит: «Вот я», побуждая детей делать то же.

***Тема: «Я - ТЫ»***

Цель: закрепить умение узнавать себя, сверстника; учить понимать и использовать местоимения «я», «ты», называть свое имя и имя сверстника.

Ход игры: игра проводится с двумя детьми одновременно. Дети стоят перед зеркалом. Взрослый, находясь в стороне побуждает детей посмотреть друг на друга «Кто это? Это Петя. А это Ваня. Где Петя? Вот Петя! Где Ваня? Вот Ваня! (побуждая детей показывать на себя жестом). Вот какие ребятки хорошие стоят!» И после непродолжительной паузы: «Кто это?» (побуждая ребенка употребить местоимение «я» и назвать свое имя — «Я, Петя»). «А это кто?» (взрослый обращается к этому же ребенку и побуждает его назвать имя рядом стоящего сверстника). «Да, это Ваня. «Скажи, я — Петя, ты — Ваня.» Важным моментом здесь является использование указательного жеста, направленного сначала на самого ребенка (местоимение «я»), затем на сверстника (местоимение «ты»). Такая же процедура проводится и со вторым ребенком.

***Тема «Ласковый ребенок»***

Цель: продолжать учить детей подражать эмоционально-тактильным и вербальным способам взаимодействия с партнером.

Ход игры: дети сидят на стульях полукругом перед взрослым. Он вызывает к себе одного из детей и показывает, как можно его обнять, прислониться, смотреть в глаза, улыбаться. «Ах, какой хороший Саша, иди ко мне. Я тебя обниму, вот так.

Посмотрю тебе в глазки, улыбнусь вот так. Посмотрите детки, как я обнимаю Сашу, вот так. Я смотрю ему в глазки, улыбаюсь, вот так. Я ласковая». Затем взрослый приглашает еще одного ребенка к себе и предлагает ему повторить все свои действия, эмоционально акцентируя каждое действие ребенка и при необходимости оказывая ему помощь. В конце задания взрослый подчеркивает, подытоживает все действия ребенка: «Ваня обнял Сашу, посмотрел ему в глазки, улыбнулся. Вот какой Ваня, ласковый ребенок!»

***Тема: «Бабушкин клубочек»***

Цель: учить фиксировать внимание ребенка на себе, идентифицировать себя со своим именем.

Оборудование: клубок ниток.

Ход игры: взрослый сажает ребенка перед собой на пол, показывает клубок, смотрит на ребенка, улыбается, ласково ему говорит: «Вот бабушкин клубочек, он катится к Анечке. Лови, Аня, клубочек!»

Если ребенок не может самостоятельно поймать клубочек, взрослый помогает ему. Затем взрослый восклицает: «Вот, Аня, поймала клубочек!» и одновременно похлопывает своей ладонью по груди ребенка, еще раз акцентируя его внимание на самом себе.

Эту же игру можно проводить с группой, при этом взрослый находится напротив детей и катит клубок поочередно, называя каждого ребенка по имени: «Кто поймал клубочек? Наша Аня поймала клубочек!»

***Тема: «Воздушный змей»***

Цель: вызвать чувство наслаждения ребенка от соучастия в совместном процессе, формировать умение объединяться.

Оборудование: детская игрушка - воздушный змей.

***Тема: «Вместе пляшем»***

Цель: учить детей откликаться на свое имя, подражать действиям взрослого.

Оборудование: разноцветные платочки.

Ход игры: дети сидят полукругом на стульях на небольшом расстоянии друг от друга. Перед ними стоит взрослый. У него в руке яркий платочек. Вытягивая перед собой руку с платочком и медленно помахивая им в сторону, взрослый напевает песенку (мелодия русской народной песни «Барыня»):

«Вот как тетя Лена пляшет и платочком деткам машет!

Весело, весело, очень даже весело!»

Затем взрослый поочередно вызывает к себе каждого ребенка, называя его по имени, предлагает «поплясать» с платочком (при этом первая строчка песенки поется иначе, вставляется имя пляшущего ребенка).

«Вот как Аня, Аня пляшет и платочком деткам машет!

Весело, весело, очень даже весело!»

В конце пляски взрослый обязательно хвалит каждого ребенка. В заключение игры взрослый всем детям раздает платочки и приглашает их вместе «поплясать», напевая песенку:

«Вот как детки наши пляшут и платочками все машут!

Аня пляшет, Саша пляшет, Даша пляшет и т.д. (можно перечислять имена всех детей, участвующих в игре)

Весело, весело, очень даже весело!»

***Тема: «Смайлики»***

Цель: учить детей понимать и показывать эмоциональный настрой человека (радость, грусть, злость, обида).

Оборудование: карточки-смайлики с изображением разного эмоционального состояния.

***Тема: «Испечём оладушки»***

Цель: развивать коммуникативные навыки, чувства принадлежности к группе.

Ход игры: взрослый предлагает «испечь оладушки»: демонстрирует ребенку хлопки ладонями рук, проговаривая потешку:

Ладушки, ладушки,

Испечем оладушки,

Испечем оладушки

Мы для нашей бабушки.

Затем взрослый просит раскрыть ладошки, при этом говорит: «Молодец, Аня, испекла оладушки! Вот, какие умелые ручки у нашей Анечки!»

Если ребенок не может выполнить задание самостоятельно, используются совместные действия.

***Тема: «А кто у нас хороший? Похлопаем в ладоши»***

Цель: продолжать учить детей подражать эмоционально-тактильным и вербальным способам взаимодействия с партнером.

Ход игры: взрослый находится напротив ребенка, показывает поочередные хлопки ладонями, как своих рук, так и хлопки с ладонями ребенка, при этом произносится потешка:

Хлопну я в ладоши, буду я хороший,

Хлопнем мы в ладоши, будем мы хорошие!

Игра эмоционально поддерживается взрослым.

А кто у нас хороший?

А кто у нас пригожий?

На коня садится,

Подъезжает.

Добрый день, (имя)!

***Тема: «Ладонь в ладонь»***

Цель: получение опыта взаимодействия в парах, преодоление боязни тактильного контакта.

***Тема: «Домик для друзей»***

Цель: учить запоминать имена сверстников, подражать эмоционально-тактильным и вербальным способам взаимодействия с партнером

Ход игры: взрослый демонстрирует детям, как следует обхватить руками партнера, чтобы он оказался в «домике», приговаривает потешку:

Сашу крепко обхвачу

Никуда не отпущу,

Посмотри на дом большой,

Будем жить мы в нем с тобой.

Затем взрослый спрашивает каждого ребенка: «Саша, кто с тобой будет жить в доме? − Петя с тобой будет жить в доме! Вместе будете жить в доме!» Игру можно повторять, меняя пары детей.

***Тема: «Передай игрушку»***

Цель: продолжать учить детей взаимодействию с партнером, подражать действиям взрослого.

Оборудование: игрушки (погремушка-колокольчик, воздушный шарик на палочке, «салютики» на палочке, вертушка и др.).

Ход игры: дети стоят в кругу, взрослый показывает одну из игрушек, как ее нужно держать и передавать друг другу. После того как игрушка возвращается к взрослому, он показывает предметно-игровое действие с ней и предлагает каждому ребенку повторить это действие, а затем передать игрушку другому.

***Тема: «Карусели»***

Цель: помочь ребенку почувствовать общность в коллективе, взаимозависимость, расширить границы личного пространства каждого ребенка.

Оборудование: гимнастический обруч с разноцветными ленточками по количеству детей.

Ход игры: взрослый предлагает детям взяться за ленточки и побегать под слова потешки:

Еле-еле, еле-еле,

Закружились карусели,

А потом, потом, потом,

Все бегом, бегом, бегом.

Тише, тише, не спешите,

Карусель остановите,

Раз − два, раз − два,

Вот и кончилась игра.

Игру можно продолжить, меняя направление

***Тема: «Зайчики и лиса»***

Цель: воспитывать доверительное отношение друг к другу.

Оборудование: маска или шапочка лисы.

1, 2, 3, 4, 5 –

Вышли зайчики гулять.

Тут лисичка выбегает,

Зайку серого хватает!

***Тема: «Вместе играем»***

Цель: продолжать учить детей взаимодействию с партнером, учить вежливому обращению друг с другом.

Оборудование: парные игрушки (шарик-желобок, паровозик-вагончик, машинка-кубики).

Ход игры: взрослый раздает детям игрушки, расставляет детей парами, предлагает играть вместе. Помогает каждому из детей выполнять предметно-игровые действия в соответствии с функциональным назначением каждой игрушки. В конце игры взрослый фиксирует кто с кем играл, называя каждого ребенка

по имени: «Аня играла с Дашей − катали шарик, Дима играл с Васей − возили паровозик, Петя играл с Леной − нагружали и возили кубики в машине».

*Тема: «Самолетик—самолет»*

Цель: учить выполнять действия по подражанию взрослому.

Ход игры: взрослый показывает, как играть в «самолёт»: разводит руки в стороны ладонями вверх, поднимает руки вверх − вдох, делает поворот в сторону. Произнося «ж-ж-ж», выдох, стоит прямо, опустив руки, − пауза и т.д. затем взрослый побуждает детей подражать движениям, читает стишок:

Самолетик-самолет

Отправляется в полет

Жу, жу, жу,

Жу, жу, жу,

Постою и отдохну.

Разводит руки в стороны ладонями вверх, делает повороты вправо,

влево и выдох. Встает прямо, опустив руки.

***Тема: «Шумит лес»***

Цель: учить выполнять действия по подражанию взрослому.

Оборудование: две палочки с лентами (длиной 20 − 30 см).

Ход игры: взрослый предлагает малышу посмотреть в окошко, обращает его внимание на деревья, на то, как шумит ветер, колышутся от ветра веточки.

Обращается к ребенку: «Возьми палочки с ленточками − это наши листочки, а твои ручки − это веточки. Поднимаем ручки вверх и раскачиваемся − вот так, как деревья за окном».

Взрослый читает стишок:

Дует ветер, задувает, наши веточки качает,

Вот как, вот как наши веточки качает.

Дует ветер, задувает! У-У! У-У!

***Тема: «Вышел пальчик погулять»***

Цель: учить выделять каждый палец отдельно, выполнять подражательные движения.

Оборудование: лист бумаги с нарисованной дорожкой и кружочками (кочки).

Ход игры: взрослый показывает ребенку свои руки и говорит, что пальчики любят гулять по дорожке. Удерживая все пальцы, кроме одного, в кулаке, демонстрирует, как «топает» пальчик по дорожке, а затем «прыгает» по кочкам. Предлагает ребенку повторить позицию пальцев и «протопать» каждым пальчиком сначала по дорожке, затем по «кочкам». При этом произносится потешка:

Пальчик топал по дорожке, топ-топ, топ-топ,

Топать стал второй немножко, топ-топ, топ-топ.

Третий пальчик топал долго, топ-топ, топ-топ,

А четвертый только раз — топ,

Вот большой спешит по кочкам,

Будет слушаться он нас! Топ-топ, топ-топ.

Повторяем наш рассказ!

Игра повторяется с пальцами другой руки. В конце игры малыш вместе с взрослым и самостоятельно повторяет слова: «Топ-топ, топ-топ».

***Тема: «Пошумим»***

Цель: формировать пинцетный, щипковый захват предметов пальцами, вызывать положительные эмоции.

Оборудование: камешки или грецкие орехи, жестяная банка среднего размера.

Ход игры: взрослый предлагает ребенку брать камушки по одному и бросать в банку, радоваться шуму.

***Тема: «Силачи»***

Цель: учить удерживать палец в согнутом положении (крючок), развивать взаимодействие ребенка с педагогом.

Ход игры: взрослый садится напротив ребенка и говорит: «Будем играть с пальчиками». Показывает ребенку, как нужно держать пальцы, чтобы можно было «меряются силой». Взрослый сгибает свой указательный палец и старается «зацепить» указательный палец ребенка, при этом делая захват пальцами так, как будто держит пальцами ручку кружки (указательный палец взрослого согнут, а большой придерживает палец ребенка). После того, как удалось «зацепиться, педагог старается потянуть пальцами руку ребенка. Малыш должен почувствовать тянущую его силу и попытаться тянуть свою руку на себя. Проговаривается потешка:

Пальчик сильный у Антоши, в

Вот какой, вот какой!

Будет мериться он силой

И с зайчишкой, и со мной!

***Тема: «Поиграем, потанцуем»***

Цель: закрепить умение выделять каждый палец руки, играть подражая взрослому.

Оборудование: детское пианино, кукла.

Ход игры: взрослый предлагает ребенку поиграть на пианино: ребенка учат нажимать одним пальцем, затем каждым пальцем поочередно.

При звучании инструмента взрослый показывает, как кукла пляшет под музыку.

**Восприятие пространства и ориентировка в нем**

***Тема: «Найди свое место»***

Цель: учить детей ориентироваться в пространстве, действовать по вербальной инструкции педагога.

***Тема: «Где зажегся фонарик?»***

Цель: продолжать учиться детей ориентироваться в пространстве, действовать совместно спедагогом.

Оборудование: фонарик.

***Тема: «Найди игрушку»***

Цель: продолжать учиться детей ориентироваться в пространстве, действовать по вербальной инструкции педагога.

Оборудование: детская игрушка.

***Тема: «Мой весёлый, звонкий мяч»***

Цель: формировать умение выполнять действия с вербальной инструкции педагога, воспроизводить пространственное расположение предмета.

Оборудование: детский мяч.

***Тема: «Где спрятался мишка»***

Цель: формировать пространственные отношения, умение воспроизводить по подражанию действиям взрослого.

Оборудование: игрушка – медвежонок, небольшой мяч.

***Тема: «Покажи правильно»***

Цель: формировать правильные представления детей о пространственные расположения предметов.

Оборудование: игровое оборудование детской площадки.

**Развитие слухового внимания**

***Тема: «Звени колокольчик»***

Цель: развивать ориентировку на звуки окружающей среды (музыкальные).

Оборудование: колокольчик (у взрослого и у ребенка), две коробочки.

Ход игры: взрослый показывает коробочку: «Здесь ничего нет, пусто. А тут? (показывая другую коробочку) Здесь что-то лежит. Что это? Давай возьмем. Да, это − колокольчики. Давай позвеним». Взрослый показывает способ действия, просит ребенка взять себе колокольчик и, подражая действиям взрослого, позвенеть. Периодически взрослый кладет колокольчик на ладошку, фиксируя действие: «Так не звенит».

Далее ребенку предлагается попеременно вызывать звук колокольчика (звенит − не звенит).

***Тема: «Поиграем на дудочке»***

Цель: развивать ориентировку на звуки окружающей среды (музыкальные), учить вызывать звук из музыкального инструмента −свирель, дудочка.

Оборудование: свирель (дудочка).

Ход игры: взрослый показывает музыкальный инструмент ребенку и говорит: «Я дую, получается музыка». Показывает действие и предлагает ребенку подуть в свою свирель (дудочку). «Получилось, играет дудочка».

***Тема: «Поиграй»***

Цель: развивать ориентировку на музыкальные звуки.

Оборудование: металлофон, две палочки.

Ход игры: взрослый показывает ребенку музыкальный инструмент и ударяет палочкой по металлофону, извлекая звук. «Слышишь, какая музыка получилась. А теперь ты попробуй».

## Список литературы


1. Брюс Л. Бейкер. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. / Б.Л. Бейкер, Д.Б. Алан −Москва: Теревинф, 2000 г. − 435 с.
2. Волосовец Т.В, Кутепова Е.Н Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений.− М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.
3. Гринспен Стенли. На ты с аутизмом: использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения, мышления[Текст]/С. Гринспен, С. Уидер − Москва: Теревинф, 2013. − 512 с.
4. И.Л. Шпицберг: Расстройства аутистического спектра – РАС
5. Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития [Текст]/ О. Мелешкевич, Ю. Эрц − Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2015. − 208 с.
6. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. Аутизм: возрастные особенности и психическая помощь.-М.: Полиграф сервис, 2003.-232 с.
7. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС ДО для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.
Режим доступа: https://autism-frc.ru/news/russia/549
8. Ригина Н.Ф., Танцюра С.Ю. организация работы с ребёнком Взаимодействие специалистов и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2018.-64 с.
9. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [кн. для педагогов: метод пособие] / О.С. Рудик. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с.
10. Самарцева Е.Г. Группа кратковременного пребывания как форма организации инклюзивного дошкольного образования// Е.Г. Самарцева/ Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. Ред. О.Ю. Бухаренкова, О.С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – С. 193-201.
11. Самарцева Е.Г. Опыт организации инклюзивного дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра // Н.Л.Акимова, О.Н. Руденская, Е.Г. Самарцева// Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22—24 ноября 2017 г., Москва / Под ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – С. 23-28.
12. Стребелева Е. А., Мишина Г. А., Разенкова Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие. − М.: Просвещение, 2018.
13. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. − М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

Выявление и адаптация в образовательной среде дошкольного образовательного учреждения детей в спектре аутизма
Методическое пособие
Составители Морозова Г.В., Часовская Е.Ю., Налетова О.В., Сапукова З.Р., Никишкина Т.Ю., Овсянникова Т.А., Цыганова Т.Ю., Петрыкина О.В., Вечер А.В., Долженко Д.А., Пикалова М.В., Морозова Е.В.
Формат 60х90/16
Тираж 100 экз. Заказ 2019