ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ САМАРСКОЙОБЛАСТИ ОСНОВНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 11ИМЕНИ ГЕРОЕВ ВОИНОВ-ИНТЕРНАЦИОНАЛИСТОВ ГОРОДА НОВОКУЙБЫШЕВСКА ГОРОДСКОГО ОКРУГА

(ГБОУ ООШ № 11 г. Новокуйбышевска)

ПРИНЯТА
Педагогическим советом
ГБОУ ООШ №11 г.Новокуйбышевска
От «29» 08 2022 г.
Протокол № 13 от _____ г.
Председатель Педагогического совета _____

УТВЕРЖДЕНА
приказом директора ГБОУ ООШ №11
г. Новокуйбышевска
от «30» 08 2022 г. № 170-од
_____ Н.Б.Левина

АДАПТИРОВАННАЯ ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

дошкольного образования детей от 4-7 (8) лет с расстройствами аутистического спектра (РАС) групп компенсирующей направленности структурного подразделения «Детский сад «Надежда»

г. Новокуйбышевск, 2022 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ……..5

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ……16

1.1. Пояснительная записка……...……16

1.1.1. Цели и задачи программы……..……...……16

1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы……..17

1.1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте……..17

1.1.2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте…….21

1.1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра ……..28

1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования……...32

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы……..……43

1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра……..46

1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств……..…..46

1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств……47

1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств……..48

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы……49

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ……53

2.1. Общие положения……..……53

2.2. Описание образовательной деятельности……..……..54

2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы……..56

2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы……..……57

2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности ……..61

2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации……..62

2.2.1.5. Речевое развитие……..……65

2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция……..……..68

2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие……..70

2.2.1.8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности……..74

2.2.1.9. Формирование элементов навыков самообслуживания и бытовых навыков……75

2.2.1.10. Формирование навыков самостоятельности……..……76

2.2.1.11. Другие приоритетные направления образовательной деятельности……76

2.2.2. **Начальный этап** дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра……77

2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации…… ……77

2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития……..79

2.2.2.3. Коррекция проблем поведения……81

2.2.2.4. Коррекция и развитие эмоциональной сферы……84

2.2.2.5. Сенсорное развитие……..85

2.2.2.6. Формирование интеллектуальной деятельности……...86

2.2.2.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие……..88

2.2.2.8. Формирование игровой деятельности……90

2.2.2.9. Формирование самостоятельности……91

2.2.2.10. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам……93

2.2.3. **Основной этап** дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра……95

2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие……97
2.2.3.1.1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира……97 2.2.3.1.2. Формирование потребности в общении, развитие общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками……98 2.2.3.1.3. Формирование готовности к совместной деятельности……...98
2.2.3.1.4. Становление самостоятельности……99
2.2.3.1.5. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие социальной отзывчивости, сопереживания……100
2.2.3.1.6. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе……..101
2.2.3.1.7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества……101
2.2.3.1.8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий……...…101
2.2.3.1.9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации……102
2.2.3.1.10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению……102
2.2.3.2. Речевое развитие……..103
2.2.3.2.1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры……..103
2.2.3.2.2. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры……..103
2.2.3.2.3. Развитие речевого творчества……104
2.2.3.2.4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы……104
2.2.3.2.5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте……..104
2.2.3.3. Познавательное развитие……104
2.2.3.3.1. Развитие познавательных интересов детей, их любознательности и познавательной мотивации……105
2.2.3.3.2. Формирование и развитие познавательных действий……..105
2.2.3.3.3. Развитие элементарных математических представлений……106
2.2.3.3.4. Развитие сенсорных представлений……...106
2.2.3.3.5. Развитие представлений о себе и своѐм теле……106
2.2.3.3.6. Формирование и развитие представлений о природном мире……107
2.2.3.3.7. Развитие представлений о предметном мире……107
2.2.3.3.8. Развитие представлений о социальном окружении, включая формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира……..108
2.2.3.3.9. Развитие воображения и творческой активности……109
2.2.3.3.10.Становление сознания……109
2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие……110
2.2.3.5. Физическое развитие……..112
2.2.4. **Пропедевтический этап** дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра……..115
2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования……116
2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребѐнка с аутизмом к школьному обучению……117
2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребѐнка с аутизмом к обучению в школе……119
2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребѐнку с аутизмом к началу обучения в школе……..121
2.2.4.5. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом……121
2.2.4.5.1. Основы обучения детей с РАС чтению……121
2.2.4.5.2. Основы обучения детей с РАС письму……125
2.2.4.5.3. Основы обучения детей с РАС основам математических представлений…129
2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра……132

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра……134

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ……136

3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы……..…136

3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды……..137

3.3. Кадровые условия реализации Программы……139

3.3.1. Этап ранней помощи……140

3.3.2. Начальный этап……140

3.3.3. Основной этап……..140

3.3.4. Пропедевтический этап……140

3.4. Материально-технические условия реализации Программы……141

3.5. Финансовые условия реализации программы……..143

3.6. Планирование образовательной деятельности……152

3.7. Перечень нормативных документов……152

3.8. Рекомендуемая литература……153

Приложение 1. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5]……..157

Приложение 2. Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра……158

ВВЕДЕНИЕ

Программа разработана с учётом нормативно – правовой базы:

1. Закон об образовании РФ ФЗ №273 (Закон РФ «Об образовании» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г.)

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1014 от 30.08.2013 г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам».

4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № 08-249 «Комментарии ФГОС ДО» от 28.02.2014 г.

5. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1.3049-13 («Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях». Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013г. №26).

6. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.01.2018 № 07 – 410 «Об утверждении программ АООП ДО» от 17.10.13г. №1155 Министерства образования и науки Российской Федерации.

7. Постановлением врача Главного государственного РФ от 15.05.2013 г. №26 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (зарегистрировано в Минюсте России 29.05.2013 №28564),

8.Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»,

9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27.10.2020 N 32 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения», иными действующими нормативно-правовыми актами Российской Федерации, Самарской области и уставом Учреждения.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)[1] – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)[2]. Чѐтких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Например, уровень

[1] В настоящей программе термины «расстройства аутистического спектра» (РАС) и более привычное «аутизм» рассматриваются как синонимы (в том числе и в стилистических целях). Так же предполагается в МКБ-11.

[2] Отнесение к РАС синдрома Ретта (F84.2) в настоящее время считается неправомерным.

интеллектуального развития по данным IQ[3] колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20) до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя в целом они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с еѐ некоммуникативностью и т.д.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определѐнных временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временн***ó***й период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и, по-видимому, иное методическое обеспечение.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС тем более полиморфными и создаѐт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В *психолого-педагогическом* отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжѐлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается прежде всего на взаимодействие с ребѐнком в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжѐлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, ***решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей,*** прежде всего социально-коммуникативных и

[3] IQ - интеллектуальный коэффициент (отношение психического возраста к паспортному), используется для количественной оценки уровня интеллектуального развития.

поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определѐнных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребѐнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребѐнка;
- во временно́й неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребѐнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за чем следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений несравнимо бо́льшие.

Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (помимо отмеченных выше особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы.

Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребѐнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и оттормозить другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднѐнным или невозможным);
- на определении объѐма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребѐнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);

- на установлении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временно́й и деятельностной структуры;
- на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработка гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям ребѐнка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространѐнным);
- среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но – так или иначе - затрудняет формирование сенсорных образов (далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и тем самым обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего.

Симультанность восприятия создаѐт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создаѐт ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временн***ы***х связей между явлениями, что создаѐт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультанирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чѐм-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребѐнка, и возникают трудности с переключением внимания на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребѐнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребѐнок не стремиться разделить своѐ внимание к чему-то с другими людьми).

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и еѐ использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднѐн

переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном формальное запоминание) к процедурным, когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями.

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются прежде всего нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности при типичном развитии.

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В.Ковалѐву), и, с другой стороны, развитие происходит искажѐнно (закономерности подробно изучены В.В.Лебединским, О.С.Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, и не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и тем самым существенно осложняет социальную адаптацию.

В регуляторно-волевой сфере характерны трудности произвольного подражания, нарушения развития социально-имитативной и ролевой игры, наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

Отмеченные особенности развития детей с РАС, позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС (см. Целевой раздел, 1.2.2.2.) и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаѐт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:

- стремиться к обоснованному переходу от примитивного симультанирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);

- структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временн***ó***й организации деятельности;
- структурирование пространства – как способ преодолений трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребѐнка;
- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребѐнка и перспективам его развития;
- генерализация навыка – снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребѐнка навыка как такового;
- недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определѐнным навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учѐтом особенностей развития детей с РАС;
- отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажѐнного развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
- использование в некоторых случаях диссоциированности формальной и содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык может смягчить проблемы социальной адаптации и взаимодействия;
- учитывая искажѐнность (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временн***ы***е связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

- в мнемических и – особенно важно – в собственно мыслительных процессах переходить от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;
- без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Высокая неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, - что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятому с учѐтом особенностей развития детей с РАС.

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале – снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Во-вторых, необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимально возможной степени самореализации, для чего могут использоваться все имеющиеся в системе образования возможности с учѐтом перечисленных выше особенностей обучения детей с РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определѐнных подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть

расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)[4]. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

Наиболее тяжѐлый ***третий уровень – потребность в очень существенной поддержке***. Это обусловлено:

- тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьѐзным нарушениям в функционировании;
- крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;
- отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;
- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;
- в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке, при котором отмечается следующее:

- без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;
- сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;
- сниженный интерес к социальным взаимодействиям;

[4] Более детальная характеристика степеней тяжести аутистических расстройств по DSM-5 приведена в Приложении 1.

- негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);
- сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;
- проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даѐт частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неѐ следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех еѐ составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

Настоящая примерная АООП разрабатывается с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и(или) компенсации нарушений развития, достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей.

АООП дошкольного образования детей с РАС самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с ФГОС ДО и с учетом настоящей примерной АООП.

Программа определяет примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даѐт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, характеризует методические аспекты дошкольного образования детей с РАС, раскрывает его этапность, формулирует планируемые

результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы. Учитывая острый дефицит специальной литературы по дошкольному образованию детей с РАС, в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развѐрнуто, чем это принято обычно в образовательных программах.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел Программы, является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учѐтом особых образовательных потребностей детей с аутизмом, и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество.

На основном этапе ДО дано описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие); формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому себе.

Программа создаѐт предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования аутичных детей раннего и дошкольного возраста.

В *Организационном разделе* представлены условия реализации Программы, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого-педагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы. В части финансовых условий описаны особенности финансово-экономического обеспечения дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС, дано определение нормативных затрат на оказание государственной услуги по дошкольному образованию данной категории детей.

Организация самостоятельно определяет соотношение объѐмов частей примерной АООП (обязательной части и части, определяемой участниками образовательного

процесса) в соответствии с потребностями и возможностями ребѐнка с аутизмом; это соотношение должно стремится к доле 60% обязательной части и к 40% в части, определяемой участниками образовательного процесса. Организация также определяет объѐм коррекционно-развивающей работы, который на начальном этапе дошкольного образования при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

Программа также содержит рекомендации по оцениванию еѐ достижений в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации образовательной программы дошкольной организации.

Программа завершается двумя приложениями.

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

По своему организационно-управленческому статусу настоящая Программа не может быть отнесена к определѐнному структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях (а иногда фактически сама возможность их освоения) зависит от результатов коррекционного процесса в начальном этапе, и определение качественно-временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе дошкольного образования детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы.

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи Программы

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

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

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

- комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;
- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;
- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребѐнка;
- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и

социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- формирования личности ребѐнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учѐтом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
- разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребѐнка с РАС;
- сотрудничества с семьѐй, в которой есть ребѐнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения

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

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

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

1.1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте

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

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

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

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

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребѐнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объѐме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причѐм соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребѐнка и динамику коррекционного процесса.

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

проживания этапов детства (как и об амплификации) без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

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

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

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

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

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

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

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

10. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребѐнку через разные виды деятельности с учѐтом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребѐнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

11. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части

Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

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

1.1.2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра, РАС) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

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

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

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

потребности должны удовлетворять.

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

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

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

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

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

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

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

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков,

действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;

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

Выделенные особые образовательные потребности удовлетворяют всем означенным выше требованиям.

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

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

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции[5] (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
- симультанность восприятия;
- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смыслоразличительных признаков (релизеров);

[5] Под феноменом слабости центральной когеренции понимают сконцетрированность на деталях сенсорного воздействия при затруднѐнности восприятия целостного образа.

организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

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

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

Ещѐ одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приѐм, как максимальная визуализация учебного материала. Ребѐнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультанирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана не целостностью образов и(или) представлений, которые сформированы ещѐ недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определѐнные виды деятельности оказываются жѐстко связанными с определѐнными участками пространства (компартментами), и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребѐнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора,

ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

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

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временн***ы***х, и пространственных характеристик, постепенное введения аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребѐнка. Существует много конкретных приѐмов наработки гибкости; приведѐм несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребѐнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;
- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;
- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трѐх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);
- любые иные способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и еѐ форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. K.Koenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнѐра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приѐмы и методы, включѐнные в

этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определѐнные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

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

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

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

Коррекция проблемного поведения[6] – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определѐнную функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своѐм состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определѐнного поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких

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

изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход справедливо считается наиболее эффективным, он иногда не даѐт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С.Никольская и др., 2007; С.Гринспен, С.Уидер, 2013).

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

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов или нарушение интеллектуального развития в силу синдрома «олиго-плюс» и др.), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребѐнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства[7] (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать опять-таки одновременно как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учѐта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций. Так, в одном из случаев сложного дефекта (сочетание аутизма, умственной отсталости тяжѐлой степени и сенсомоторной алалии) использовали методы коррекции аутизма (прикладной анализ поведения, АВА),

[7] Вопрос о природе коморбидности (наличие патогенетической связи или просто совпадение по времени) очень сложен и решается разными авторами неодинаково.

логопедии (коррекция сенсомоторной алалии), элементы олигофренопедагогики (обучение по образцу) и сурдопедагогики (формирование устной речи и развитие слухового восприятия)[8].

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

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера[9] и отчасти кататонический вариант стереотипий. Психогенные стереотипии практически всегда являются вторичными образованиями, а дисгенетические и резидуально-органические всегда относятся к коморбидным расстройствам.

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

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

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

- выделение проблем ребѐнка, требующих комплексной коррекции;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

[8] Этот пример представляется весьма показательным для формулировки требований к специалистам по коррекции РАС.
[9] См. классификацию стереотипий при РАС – С.А.Морозов, 2014; 2015.

- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

Ранний возраст. Выбор методического подхода в раннем возрасте определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди»

До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребѐнка – то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них - установить с достаточной определѐнностью сложно. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание, игровую деятельность.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребѐнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей надѐжной информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и ***предпочесть развивающие подходы***. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, вплоть до классического АВА по Ловаасу и даже TEACCH, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трѐх лет. Показания для выбора тех или иных методов сформулированы в ряде работ (С.С.Морозова, 2004; 2007, 2013; E.Schopler,

2005), однако официальных документов по этому вопросу в настоящее время нет, что вполне понятно и объяснимо: приходится учитывать много факторов, и лучше, если решение будет принимать специалист, непосредственно работающий с данным ребѐнком.

Во многих работах по ранней помощи детям с РАС описывается, как под руководством специалистов непосредственно с детьми занимаются специально обученные родители. Несомненно, что здесь есть ряд преимуществ (укрепляется связь ребѐнка с родителями, нет нужды на самом раннем этапе сопровождения вводить в окружение нового человека, повышается компетентность родителей в вопросах аутизма и др.). Необходимо подчеркнуть, что лучше всего, если родителями будет руководить специалист в области ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на то, что навыки в занятиях с родителями усваиваются не быстрее, чем в занятиях со специалистами, по мнению известного специалиста по проблемам аутизма С. Роджерс и еѐ коллег, такой подход оправдан. Показано, что сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время, как навыки, приобретѐнные в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счѐт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение этих направлений несколько условно, что очевидно даже на нескольких примерах:

- коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
- коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;
- коррекция (хотя бы смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;
- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;

- формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжѐлыми и осложнѐнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;
- формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Собственно коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3-3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС[10], появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребѐнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; TEACCH), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С.Никольской, «Floortime» С.Гринспена и С.Уидер); между этими полюсами – отработка основного ответа (pivotal response treatment, PRT) и различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

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

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

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

[10] После введения МКБ-11 появится официальный медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра»

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

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

- отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
- если ребѐнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- контакт с ребѐнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;
- поведение в основном поддаѐтся контролю.

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

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

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

Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребѐнка с РАС.

1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ожидают определения образовательного маршрута ребѐнка с ОВЗ и мониторинга его реализации. В случае РАС – в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью – представляется более целесообразным использовать категорию ***индивидуальной образовательной траектории***[11], так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трѐм направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и образовательные программы (в том числе адаптированные), а также существующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (в нашем случае – ФГОС дошкольного образования).

Деятельностное направление рассматривают (в частности, в документах ЮНЕСКО) как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного направления – выбор оптимальных форм получения образования; в случае детей с РАС этот вопрос стоит очень остро.

Процессуальное направление – это технологии организации образовательного процесса.

Прежде, чем характеризовать индивидуальную образовательную траекторию дошкольного образования ребѐнка с аутизмом, следует отметить, что дошкольное образование этой категории детей рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути человека с РАС.

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребѐнка с аутизмом к школьному обучению, проведѐнная с учѐтом особенностей его развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практическим воплощением отмеченного выше принципа преемственности и

[11] Понятия «образовательной траектории», «образовательного маршрута» не являются официально утверждѐнными и могут допускать иную трактовку.

никак не противоречит «уникальности и самоценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка.

Необходимо ещѐ раз подчеркнуть, что основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. В ходе лечебно-коррекционного процесса происходят изменения состояния ребѐнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаѐт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте.

Боле чем тридцатилетний опыт работы с аутичными детьми, включая их подготовку к школе, позволяет выделить следующие этапы дошкольного образования:

- ранней помощи,
- начальный,
- основной,
- пропедевтический.

1.1.2.4.1. На этапе ***ранней помощи*** происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами. Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Традиционно за рубежом окончанием этапа ранней помощи считается переход ребѐнка в дошкольную образовательную организацию (ДОО), что происходит примерно в 3 года. Однако в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребѐнка с

аутизмом в ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трѐм годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается.

«Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее – «Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объѐм высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребѐнка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что окончание периода ранней помощи целесообразно связать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза «РАС»), то есть примерно в те же 3 -3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребѐнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, прежде всего, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО.

Что касается *индивидуальной образовательной траектории ранней помощи детям с группой риска по РАС,* то еѐ *содержательное направление* должно определяться ФГОС дошкольного образования и разработанной на его основе примерной АООП дошкольного образования детей с РАС (этап ранней помощи) с учѐтом Концепции РП. Однако, ФГОС дошкольного образования специально о ранней помощи фактически умалчивает, а Концепция РП нуждается в конкретизации в отношении РАС (как, впрочем, и других форм патологии, требующих ранней помощи)[12]. Так или иначе, программы ранней помощи должны быть строго индивидуальными, хотя в случае группы риска по РАС такая индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

[12] См. С.А.Морозов, С.С.Морозова, Т.И.Морозова. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. – Аутизм и нарушения развития, 2017, №2. – С. 19-31.

Деятельностное направление в российской практике сформировано недостаточно: существующие структуры (Санкт-Петербург, Псков, Великий Новгород и др.) в настоящее время оказывают раннюю помощь маленьким детям с повышенным риском развития аутизма. Эта работа пока не носит систематического характера: официальные документы, регламентирующие РП детям группы риска по РАС, только разрабатываются, да и само официальное определение группы повышенного риска формирования РАС не сформулировано.

К методическим подходам, применяемым в ранней помощи детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI)[13] и «Денверская модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся в основном на различные варианты АВА, и «Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях» (часто даже в литературе на русском языке используют английскую аббревиатуру «DIR-FT», или «Floortime», в дословном переводе – «время на полу»), которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам. Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход (далее – «ЭСП»), разработанный сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова; этот подход не получил достаточного практического применения в раннем возрасте из-за отсутствия в РФ системы ранней диагностики РАС и ранней помощи детям с РАС (группой риска по РАС), но имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на различную методическую основу, в перечисленных подходах можно выделить ряд общих черт:

- начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе;
- все названные подходы стараются идти «от ребѐнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);
- отводится большая роль привлечению родителей к работе с их ребѐнком;
- принципиально допускается параллельное использование других методов;
- подразумевается или не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового подхода) использование психофармакотерапевтических средств.

[13] Метод EIBI разработан в университете штата Калифорния

Существуют и различия между отмеченными четырьмя методами. Например, в EIBI меньше, чем в других методах уделяют внимание развитию игровой деятельности; если ESDM и EIBI ориентируются в основном на трудности ребѐнка, обусловленные аутизмом, то Floortime и ЭСП – на развитие и коррекцию эмоциональной сферы и др.

Так или иначе, наличие разных методических подходов создаѐт основы для гибкого подхода к реализации ранней помощи, большей степени еѐ индивидуализации.

Процессуальное направление ранней помощи за рубежом представлено очень по-разному. Этими проблемами занимаются специализированные центры, дошкольные организации; ранняя помощь может оказываться как в учреждении, так и на дому. Оптимальный объѐм занятий не определѐн, в качестве критерия используют примерно 25 часов в неделю, хотя на практике многие государственные учреждения предлагают меньший объѐм, лишь несколько часов в неделю. Считается, что родители должны сами выбирать и учреждение, которое будет оказывать помощь их ребѐнку, и принимать активное участие в разработке программы, учебного плана.

В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита) в зависимости от сложившейся в регионах традиции; существуют и негосударственные центры ранней помощи. Структура таких центров и их кадровое обеспечение в настоящее время разрабатываются. Очень важным представляется создать такие условия, чтобы инициатива обращения в центр ранней помощи исходила от родителей: в этих случаях легче формируется внимательное, активное отношение родителей к ребѐнку и его проблемам, и, как правило, эффективность помощи выше. Для того, чтобы сложилось именно так, очень важно среди родителей маленьких детей (если к этому есть показания, то и в дородовой период) провести деликатную, тактичную, с соблюдением всех правил деонтологии информационную работу о важности ранней помощи, о тех признаках, которые должны стать побудительными моментами для обращения за ранней помощью. Роль специалистов в этом случае также очень велика, но акцент должен быть сделан на убеждении, добром и квалифицированном совете, формировании способности к правильному выбору решения, но не на директивности.

1.1.2.4.2. Начальный этап. Переход к начальному этапу ДО происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью:

- определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);

- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае еѐ установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
- составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учѐтом результатов ранней помощи и трѐх предыдущих пунктов).

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Можно выделить три наиболее типичных варианта организационного решения начального этапа дошкольного образования детей с РАС или, другими словами, *процессуального направления образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС.*

1. В системе ранней помощи проблему адаптации ребѐнка с РАС к ДОО решить сложно по нескольким причинам.

- Это трудно сделать по времени: группа риска по РАС выявляется примерно в 1,5 года (для России это пока в будущем), диагноз устанавливается в 3-4 года, то есть на решение отмеченных выше проблем остаѐтся примерно 2 года, чего практически всегда недостаточно.
- Коррекция аутизма требует достаточно большого объѐма индивидуальной работы с использованием специальных методов; система ранней помощи ориентирована именно на индивидуальную работу, но большой объѐм занятий (20-40 часов в неделю) и специализацию именно в коррекции РАС при методическом плюрализме (использование эмоционально-смыслового подхода, DIR-FT, PRT) представить трудно, так как система ранней помощи ориентирована на вмешательство при широком спектре проблем.

Это направление становится особенно привлекательным, если преодолеть некоторую методическую ограниченность (особенно в случае EIBI) и обеспечить конструктивное взаимодействие с медицинским сопровождением.

2. Вторым вариантом перехода от ранней помощи к ДОО является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС, модель которого во многих отношениях отработана в практике зарубежных и отечественных организаций.

Такие центры, в частности, достаточно распространены в штатах восточного побережья США. Чаще всего это небольшая (редко больше 30-40 воспитанников)

негосударственная организация, главная задача которой – смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу. Методической основой помощи детям с РАС в таких центрах являются, как правило, различные варианты АВА.

Несмотря на негосударственный статус, эти центры занимают своѐ вполне определѐнное место в системе муниципального образования. Почти за полвека все участники образовательного процесса убедились, что наибольший эффект при РАС даѐт ранняя интенсивная специализированная помощь, обеспечить которую в муниципальном образовательном учреждении очень сложно, потому что:

- требуются высококвалифицированные специалисты по коррекции аутизма, которых нужно обеспечить постоянной нагрузкой и высокой зарплатой;
- несмотря на повышающий коэффициент (например, в штате Нью-Джерси он составляет 3), финансовое обеспечение (федеральное плюс от штата плюс от муниципального учебного округа) оказывается недостаточным. Негосударственный статус позволяет широко использовать возможности благотворительности и доводить повышающий коэффициент до 6-7, в результате чего хотя бы на начальном этапе становится возможной в достаточном объѐме работа «один на один»;
- в небольшом учреждении, где нет нормативных ограничений, действующих в муниципальных организациях, гораздо легче внедрять новые научно-методические разработки и учитывать индивидуальные особенности учащихся;
- сотрудничество с государством и, следовательно, основа финансирования зависит от успешности Центра, поэтому его руководство и сотрудники очень заинтересованы в хорошем результате и высоком качестве работы.

Если желаемого результата не удавалось добиться до наступления школьного возраста (в США – 5 лет), обучение в Центре может продлеваться. Известны случаи, когда воспитанникам Центра с наиболее тяжѐлыми формами аутизма было более 50 лет, то есть, возвращаясь к теме настоящей главы, начальный этап оказывался фактически неограниченным по времени, поскольку основной задачи – возможности интеграции в коллектив сверстников не удавалось достичь своевременно. Конечно, после определѐнного возраста Центр переставал выполнять образовательные функции и становился скорее местом сопровождаемого проживания и – иногда - занятости, но по существу начальный этап оказывался единственным - в связи с тяжестью и ригидностью

аутистических проявлений.

В России решением задач начального этапа дошкольного образования детей с РАС в обозначенном выше ключе занимаются в основном негосударственные, чаще всего общественные благотворительные организации. Важнейшие вопросы координация их деятельности с ДОО и другими государственными структурами в настоящее время не решены прежде всего из-за отсутствия концептуального подхода к комплексному сопровождению лиц с РАС.

3. Третий вариант – создать такие условия для реализации начального этапа дошкольного образования в детском саду, чтобы стало реально возможным постепенное включение ребѐнка с аутизмом в систему.

В качестве примера приведѐм представляющий большой интерес опыт более чем 20-летней работы детского сада №214 г. Краснодара[14]. Для каждого ребѐнка с аутизмом на основе диагностических данных разрабатывается индивидуальный план развития. Согласно этому плану занятия начинаются с непродолжительных индивидуальных коррекционных занятий в группах кратковременного пребывания с использованием как поведенческих, так и развивающих методов. Цель таких занятий – подготовка каждого ребѐнка к интеграции в группу с подходящей ему по уровню развития программой.

Итак, мы рассмотрели три возможных решения организации помощи детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования; у каждого из этих решений есть сильные и слабые стороны. Представляется, что практические решения не должны следовать альтернативному принципу, приведѐнные направления скорее дополняют друг друга.

В первом варианте весьма ценно, что помощь начинается очень рано, изначально носит специализированный характер, обеспечивается непрерывность и преемственность между этапами ранней помощи и начальным этапом дошкольного образования.

Преимуществом Центра помощи детям с аутизмом являются возможности реализации интенсивных специализированных занятий с научно обоснованным выбором методического подхода (или совмещением элементов нескольких подходов) и пролонгации занятий за пределы не только начального этапа, но дошкольного возраста в целом в зависимости от динамики коррекционного процесса. Это очень важно для детей с тяжелыми, осложнѐнными и резистентными по отношению к коррекции формами РАС.

Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии. Это особенно ярко

[14] В настоящее время на базе ДОО №214 создаѐтся Краснодарский краевой ресурсный центр образования обучающихся с РАС.

проявляется в условиях комплекса детский сад – начальная школа, когда отмеченные положительные возможности распространяются на более продолжительный период, что позволяет им быть более эффективными.

Таким образом, начальный этап может проходить в форме индивидуальных занятий в ресурсном центре или в группе кратковременного пребывания в ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объѐма недельных занятий).

Поскольку контингент детей с РАС характеризуется высокой неоднородностью, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий и статус детей на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), будет различным. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса достаточно мала, и специально эти случаи можно не рассматривать.

Для детей исходно *первого уровня* тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребѐнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1-2 ребѐнка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1-2 ребѐнка с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращѐнная продолжительность пребывания.

Для детей исходно *второго уровня* тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первого с соответствующими организационными решениями;
- относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

Для детей третьего уровня тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого рассматривается как маловероятное; другие возможные результаты:

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств повышается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);

- менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; индивидуальные или индивидуально-групповые занятия в ДОО в группе компенсирующего вида для детей с РАС или ТМНР.

1.1.2.4.3. Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребѐнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаѐт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей - или несколько опережающей, – соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребѐнка с РАС).

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с особенностями, свойственными аутизму, и каждому ребѐнку с аутизмом индивидуально. Адаптация ООП дошкольного образования должна включать не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы ООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребѐнка темам программы.

Зависимость организационных решений от уровня тяжести аутистических расстройств приведена выше. В начальном общем образовании наиболее вероятны следующие варианты: для первого уровня – варианты 8.1 и 8.2, для второго уровня – 8.2 и 8.3, для третьего уровня – 8.3 и 8.4. Следует отметить, что эти параллели не носят жѐсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учѐтом разнообразия форм получения НОО и наличия сопутствующих расстройств).

1.1.2.4.4. Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

Как показывает практика, даже для ребѐнка с типичным развитием начало школьного обучения представляет сложный период: возникают новые требования к

регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации и т.д.

Для детей с РАС с учѐтом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причѐм для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 – 8,5 лет; это практически всегда оказывается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведѐт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО.

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

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

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

Настоящие требования являются ориентирами для:

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

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

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

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

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

- аттестацию педагогических кадров;

- оценку качества образования;

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

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

- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

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

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры

определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трѐх уровней тяжести аутистических расстройств

1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи

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

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трѐх частей;

- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаѐтся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трѐх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребѐнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застѐжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жѐлтый» (зелѐный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);

– иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
– выстраивает последовательности из трѐх и более картинок в правильном порядке;
– пользуется туалетом с помощью взрослого;
– моет руки с помощью взрослого;
– ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
– преодолевает избирательность в еде (частично).

1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

- понимает обращѐнную речь на доступном уровне;

- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;

- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);

- выражает желания социально приемлемым способом;

- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;

- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;

- выделяет родителей и знакомых взрослых;

- различает своих и чужих;

- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);

- отработаны основы стереотипа учебного поведения;

- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;

- может сличать цвета, основные геометрические формы;

- знает некоторые буквы;

- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);

- различает «большой – маленький», «один – много»;

- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

- выполняет упражнения с использованием тренажѐров, батута (под контролем взрослых);

- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);

- пользуется туалетом (с помощью);

- владеет навыками приѐма пищи.

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

- владеет простыми формами речи (двух-трѐхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;

- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);

- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);

- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;

- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;

- различает людей по полу, возрасту;

- поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;

- владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;

- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;

- знает основные цвета и геометрические формы;

- знает буквы, владеет техникой чтения частично;

- может писать по обводке;

- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.

- есть прямой счѐт до 10;

- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

- выполняет упражнения с использованием тренажѐров, батута под контролем взрослых;

- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приѐме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

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

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);

- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

- может поддерживать диалог (часто – формально);

- владеет конвенциональными формами общения с обращением;

- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);

- выделяет себя как субъекта (частично);

- поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;

- владеет поведением в учебной ситуации;

- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);

- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;

- владеет основами безотрывного письма;

- складывает и вычитает в пределах 5-10;

- сформированы представления о своей семье, Отечестве;

- знаком с основными явлениями окружающего мира;

- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

- выполняет упражнения с использованием тренажѐров, батута под контролем взрослых;

- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;

- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приѐме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);

- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;

- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы

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

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;

- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;

- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;

- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;

- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

– педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

– детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной

деятельности;

– карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;

– различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

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

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

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

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребѐнка с РАС;

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

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

– с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,

– разнообразием вариантов образовательной среды,

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

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

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;

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

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;

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

- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе

оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;

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

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

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

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

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

2. Содержательный раздел

2.1. Общие положения

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

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

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

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

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

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В

зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

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

Первый и последний этапы (ранней помощи и пропедевтический) выделяются как самостоятельные. Начальный этап рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учѐтом индивидуальных особенностей каждого ребѐнка. Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребѐнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

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

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

2.2. Описание образовательной деятельности

2.2.1. Ранняя помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра

На этапе ранней помощи происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами, а также – по возможности – специальную помощь.

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования

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

Традиционно этап ранней помощи завершается примерно в 3 года. Однако, в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребѐнка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трѐм годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается.

«Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее – «Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объѐм высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально

коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребѐнка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что период ранней помощи целесообразно заканчивать с установлением диагноза РАС или входящих в РАС в редакции МКБ-10 («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза «РАС»), то есть примерно в 3 – 3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребѐнка с РАС к переходу в ДОО, занятиям в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы ранней помощи должны быть строго индивидуальными, но, вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. ФГОС ДО выделяет пять образовательных областей, что в период ранней помощи не представляется оправданным, так как успешная работа в соответствии с этими областями возможна только при условии смягчения (в идеале преодоления) трудностей, связанных с аутизмом. В ранней помощи детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, что в какой-то степени условно, так как на практике их полностью разделить невозможно (что ведѐт к некоторому количеству неизбежных повторов), но из методических соображений, с опорой на ведущее направление сопровождения всѐ же целесообразно.

Таких направлений десять:

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- формирование и развитие коммуникации;
- речевое развитие;
- профилактика формирования проблем поведения и их коррекция;
- развитие двигательной сферы и физическое развитие;
- формирование навыков произвольного подражания и развитие игровой деятельности;
- обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков;
- формирование навыков самостоятельности.

2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств не только с клинико-психологических позиций, но в связи с непосредственной связью с тоническим блоком мозга, нарушение которого часто рассматривается как основное при аутизме. Отдельные задачи эмоционального развития входят в другие приоритетные направления сопровождения.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребѐнком* – очень важный момент не только в эмоциональном развитии ребѐнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом. В раннем детстве в установлении эмоционального контакта следует опираться на потенциально более зрелую в этом возрасте сомато-вегетативную сферу: взаимодействие с ребѐнком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в связи с кормлением, сном, купанием, прогулками – и тактильный, и речевой, и – по возможности – зрительный контакты должны происходить в эмоционально приятной, комфортной атмосфере. В то же время, необходимо чѐтко понимать, что приятные ощущения не являются самоцелью: это средство формирования потребности в контакте, взаимодействии – сначала, как правило, с мамой, потом – с другими близкими и так далее. Контакт не должен быть сам по себе, он должен перейти в совместное действие взрослого с ребѐнком.

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

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

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

- уметь выделять определѐнные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приѐмы, например, эмоциональное заражение);

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

2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Согласно DSM-5 и МКБ-11 особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. Именно через сенсорные каналы человек – в том числе и ребѐнок с аутизмом – получает всю непосредственную информацию об окружающем мире. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всѐ психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 7 подразделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)», «Полисенсорное восприятие». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

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

Зрительное восприятие:

– стимулировать фиксацию взгляда на предмете;

– стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;

– создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки;

– стимулировать установление контакта «глаза в глаза»;

– стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);

– стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;

– совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);

– развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;

– стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.;

– формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.);

– учить различать предметы по цвету, форме, размеру;

– развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;

– формировать умение выделять изображение объекта из фона;

– создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

– развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);

– стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;

– побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;

– замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погреметь, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым;

– побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем – спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;

– расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);

– активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки и т. д.), а затем в разных местах;

– привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопать ладошками малыша, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать малышу низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;

– создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стуке в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;

– расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды и др.), голосов животных и птиц, подражать им;

– совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);

– учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?» и др.);

– учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;

– создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая детей определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

– активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

– вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.);

– добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твѐрдый, жидкий, густой, сыпучий);

– развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

– развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

– развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;

– развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);

– формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки – колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Восприятие вкуса:

– различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);

– узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.).

Восприятие запаха:

– вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений).

– узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

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

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

– учить сравнивать внешние свойства предметов («такой – не такой», «дай такой же»);

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

Формирование полисенсорного восприятия:

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

2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

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

Используются следующие виды заданий:

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

2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации

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

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приѐмам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребѐнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;

- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт:

– формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

– формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым;

– создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого;

– формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

– стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;

– укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;

– формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;

– формировать умения прослеживать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

***Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками*:**

– создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;

– формировать навыки активного внимания;

– формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;

– вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

– формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребѐнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;

– вызывать у ребѐнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;

– вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;

– создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);

– стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;

– формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,

– вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);

– формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;

– совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику.

Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения):

– учить откликаться на своѐ имя;

– формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.);

– формировать умение пользоваться рукой как средством коммуникации**,** выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой;

– учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;

– формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определѐнную позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;

– учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;

– предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).

2.2.1.5. Речевое развитие

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

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

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

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

***Развитие потребности в общении*:**

– формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;

– развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;

– формировать умение принимать контакт,

– формировать умения откликаться на свое имя;

– формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;

– формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;

– учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);

– стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;

– стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

***Развитие понимания речи*:**

– стимулировать внимание ребѐнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;

– активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;

– создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;

– формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;

– учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;

– создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;

– учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;

– формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;

– учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;

– учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;

– учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;

– учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;

– активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;

– учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

– стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, что бы выразить просьбу;

– учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;

– учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;

– стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;

– учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);

– учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;

– стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;

– учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;

– стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;

– учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;

– создавать условия для развития активных вокализаций;

– стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;

– создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;

– учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;

– учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;

– побуждать к звукоподражанию;

– создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»);

– учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

2.2.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипий, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации такого поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и во многом профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

Стереотипии, которые традиционно рассматривают как одну из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются отдельно.

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

Можно выделить основные составляющие (отчасти этапы) сопровождения:

1. Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребѐнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребѐнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребѐнком;

2. Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи – особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребѐнка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретѐнные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления;

3. Определение функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи. Вне зависимости от используемого

коррекционного подхода лучше всего проводить определение функции проблемного поведения в соответствии с технологиями АВА, поскольку этот путь более объективен и хорошо структурирован. Необходимо помнить, что в части случаев проблемное поведение может быть эндогенным по происхождению и мало зависеть от внешних факторов; в этом случае необходима консультация с врачом – детским психиатром;

4. Если функция проблемного поведения установлена (основные функции – избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребѐнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учѐтом индивидуальных особенностей ребѐнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т.д.);

5. В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

б) не допускать, чтобы ребѐнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут и др.).

2.2.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

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

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

– развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;

– вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;

– формировать противопоставление большого пальца другим пальцам руки при захвате предмета;

– учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую, выполнять действия в русле комбинативной игры;

– формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;

– формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);

– учить детей брать предметы (игрушки) щепотью (тремя пальцами) одной руки;

– учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;

– учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;

– вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2 – 3 форм);

– учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;

– создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Формирование предметно-практических действий (ППД)

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У детей группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий.

Действия с материалами:

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

– знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твѐрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

Действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и/или поддержки формирования стереотипий)*:*

– развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);

– формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

– учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

– формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);

– формировать умения вынимать / складывать предметы из ѐмкости / в ѐмкость, перекладывать предметы из одной ѐмкости в другую;

– учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;

– активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий (ещѐ раз NB! Опасность формирования стереотипий!);

– формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

– учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);

– создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

– формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками);

– создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;

– учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускать с нее;

– продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

– учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).

– учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.);

– формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).

– создавать условия для овладения умениями бегать;

– учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;

– формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;

– развивать у детей координацию движений;

– учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

– учить выполнять упражнения для развития равновесия;

– учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой;

– учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;

– учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;

– учить детей спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15-20 см);

– учить детей подползать под веревку, под скамейку;

– формировать правильную осанку у каждого ребенка;

– тренировать у детей дыхательную системы,

– создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

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

– воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;

– закреплять сформированные умения и навыки,

– стимулировать подвижность, активность детей, если таковая недостаточна; организовывать и направлять двигательную активность при еѐ нецеленаправленности или при двигательной расторможенности ребѐнка;

– развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

– создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

Плавание

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает колоссальное стимулирующее воздействие на

растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими упражнениями и подвижными играми на суше. Основные задачи подраздела:

- создавать условия для положительного отношения к воде,
- учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн,
- окунаться спокойно в воду;
- учить удерживаться в воде на руках взрослого.
- формировать у детей интерес к движениям в воде,
- выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию.
- продолжать формировать положительное отношение к пребыванию ребенка в воде, создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого.

2.2.1.8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжѐлых случаях спонтанно фактически не развивается). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому развитие игровой деятельности, выбор видов и форм игры должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребѐнка в коммуникативном и речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике и др. Вектор развития / обучения в этом приоритетном направлении (на весь период ДО образования и при необходимости дольше) следует естественной логике: (1) произвольное подражание; (2) различные виды игры - от манипулятивной, «с правилами», символической до социально-имитативной, ролевой и сюжетной (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

В раннем возрасте первой задачей этого направления, как правило, является обучение *произвольному подражанию*. Большинству детей с аутизмом оно исходно не доступно и спонтанно формируется с трудом и не во всех случаях. Следует отработать

навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учѐтом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных подходов.

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

– овладеть произвольным подражанием на основе методов АВА или иных коррекционных подходов;

– учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);

– учить действовать целенаправленно с игрушками на колѐсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.), не переходя в аутостимуляцию;

– вз учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям рослого;

– учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

2.2.1.9. Формирование элементов навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме тем более в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует – на доступном уровне - по возможности раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является создание условий для участия ребѐнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приѐм пищи, различные гигиенические процедуры и др.)

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма),

- далее с постепенным подключением к действиям взрослого,

- возрастанием «доли участия» ребѐнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную

аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приѐм пищи и др.).

2.2.1.10. Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы.

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

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиям физическому развитию и другим приоритетным направлениям этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приѐмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме, объѐму (подробнее см. в описании образовательной деятельности на начальном этапе ДО – 2.2.2).

2.2.1.11. Другие приоритетные направления образовательной деятельности

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

Познавательное развитие представлено в направлениях «сенсорное развитие», «формирование предпосылок интеллектуальной деятельности» и других. Выделение «представлений об окружающем мире» как самостоятельной темы в раннем возрасте у детей группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее, с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку еѐ содержание и

возможности решения фактически полностью определяются успехами развития перечисленных направлений сопровождения.

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

2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Переход к начальному этапу ДО детей с РАС происходит в возрасте 3-4 лет, когда диагноз РАС установлен, а проведѐнные занятия (которые следует рассматривать не только как коррекционно-развивающие, но и как диагностические) позволяют в основном определить профиль развития ребѐнка, создают возможность обоснованно выбрать ведущий коррекционный подход. В начальном этапе ранняя помощь не только продолжается, но развивается, становится более дифференцированной и методически определѐнной.

В настоящее время профессиональное сопровождение большинства детей с аутизмом по тем или иным причинам начинается после трѐх лет, без ранней помощи, поэтому первые полтора-два месяца занятий становятся в основном диагностическими. Приводимый ниже материал в большей степени ориентирован на наиболее типичный в настоящее время случай, когда ранняя помощь не использовалась, но и в иных случаях он остаѐтся полностью приемлемым.

2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации

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

Установление взаимодействия с аутичным ребѐнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжѐлых и осложнѐнных формах РАС у ребѐнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию как шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя

подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребѐнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребѐнком подробно разработаны О.С.Никольской и еѐ коллегами.

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребѐнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живѐшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать еѐ менее травматичной для ребѐнка. Формирование этих навыков может занять длительное время, но начинать его следует по возможности раньше.

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

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

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

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребѐнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребѐнок, в транспорте и т.д. В случаях выраженных аутистических

нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лѐгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

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

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно (см. 2.2.2.2.4).

2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции при формально правильном развитии речи. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребѐнка.

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

обучение пониманию речи:

обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации:

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

называние предметов;

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

обучение выражать согласие и несогласие;

обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи:

обучение называть действия, назначение предметов;

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

умение отвечать на вопросы о себе;

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

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

увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

конвенциональные формы общения*[15];

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

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. Развитие речевого творчества:

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

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

4. Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределѐнное время. Во многих случаях это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутствующих нарушений (например, органического поражения существенных для речевого развития нервных

[15] * - см. 2.2.2.1 «формирование и развитие коммуникации».

центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

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

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка[16], а высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

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

2.2.2.3. Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки[17]) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Наиболее эффективно проблемы поведения решаются с использованием АВА, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию, актом проблемного поведения ребѐнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;

[16] Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.
[17] К проблемному поведению относят и стереотипии; они рассматриваются ниже.

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

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

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

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

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- «тайм-аут» - ребѐнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребѐнка стимул. В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даѐт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания и т.п.).

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

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, то есть не иметь внешней причины; в этих случаях требуется медикаментозное лечение.

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

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

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

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

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторых и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка может быть полезной.

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

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к воздействиям внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребѐнка функцию, и их пресечение чаще всего не даѐт желаемого результата: как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения. Чаще всего используются следующие приѐмы:

- переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребѐнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;
- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);

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

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

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

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

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

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

2.2.2.4. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, и на начальном этапе ДО детей с РАС целесообразно выделить **основные задачи эмоционального развития** специально.

4. Установление эмоционального контакта с аутичным ребѐнком – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребѐнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и который переводит мотивацию ребѐнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации);

5. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров в целом:

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

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

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

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

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

7. *Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребѐнка с РАС (прежде всего в основном этапе дошкольного образования):*

- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребѐнка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);

- в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психоэстетотерапии в занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объѐме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

2.2.2.5. Сенсорное развитие

Общие вопросы. В начальном этапе развитие сенсорно-перцептивной сферы, начатое в ходе ранней помощи, продолжается по тем же направлениям, но бóльшее внимание необходимо уделять специфическим для аутизма особенностям: изменениям чувствительности к сенсорным воздействиям различной модальности, способности к синтезу сенсорной информации различной модальности, формированию сенсорных образов, умению накапливать сенсорный опыт и использовать его, связывать сенсорную

информацию с двигательной активностью, эмоциональными переживаниями, когнитивной информацией.

В частности, следует:

- добиваться адекватной реакции на сенсорные воздействия, вызывающие дискомфорт: сообщать в доступной форме о неприятных ощущениях и желании изменить ситуацию; уметь адаптироваться к неприятным ощущениям, терпеть, переключаться и т.д. Целесообразно использовать в этих целях различные виды подкрепления: поощрять отсутствие нежелательной реакции, не подкреплять неадекватные реакции;

- учить переключать сенсорное внимание с одной детали не другую, с деталей на общие характеристики воспринимаемого;

- сортировать предметы по сенсорным признакам (одному, двум, нескольким);

- выделять существенные и несущественные признаки по функциональному назначению объекта;

- формировать межмодальные связи (слухо-зрительные, зрительно-двигательные и другие).

2.2.2.6. Формирование интеллектуальной деятельности

В начальном этапе ***базисные задания на формирование интеллектуальной деятельности*** продолжают начатое на этапе ранней помощи. Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьѐзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

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

Все виды предлагаемых заданий (сортировка; выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»; соотнесение одинаковых предметов; соотнесение предметов и их изображений; навыки соотнесения и различения предметов по признакам

цвета, формы, размера; задания на ранжирование) сохраняют свою значимость, однако по мере усвоения материала вносятся соответствующие изменения.

Например, *сортировка* и *соотнесение одинаковых предметов* предполагает, что ребѐнок располагает предметы или – если может сличать объект и изображение - картинки рядом с соответствующими предметами, или картинки с картинками. Если начальному этапу предшествовала ранняя помощь, то может увеличиваться количество образцов одного предмета, количество предметов, которые может сортировать ребѐнок, переход от знакомых ребѐнку предметов к абстрактным фигурам.

На определѐнном этапе сортировку можно основывать на функциональном назначении предметов. Например: чашки различаются по форме, цвету, размеру, материалу, из которого изготовлены (пластик, стекло, керамика и др.); мячи на картинках – по цвету, размеру, рисунку, назначению (теннисный, волейбольный, гимнастичский и т.д.), материалу, из которого изготовлены (резиновый, кожаный, тканевый и т.д.). Сортируя на группы «*чашки*» и «*мячи*», ребѐнок постепенно подходит к формированию соответствующих представлений (в дальнейшем понятий), закладывается база для усвоения категорий «посуда», «игрушки» и др.

Сходным образом модифицируются задания на выполнение инструкции «Найди (дай, подбери, покажи) такой же. В заданиях на ранжирование (сериацию) может как увеличиваться количество градаций, так и осуществляться переход к ранжированию геометрических фигур.

Формирование предпосылок количественных представлений:

- учить выделять, различать множества по качественным признакам;

– формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки);

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

Подраздел *«Представления об окружающем мире»* включает две составляющих: «Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты и явления природы, временные представления.), разделение которых носит в значительной степени условный характер.

Окружающий (ближайший) социальный мир:

– учить различать и узнавать по фотографиям близких взрослых (маму, папу, братьев, сестѐр и др.);

– создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в т.ч. бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др. – с учѐтом уровня сензитивности ребѐнка);

– развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подводить его к окну, проговаривая: «Это окно. Там двор. Во дворе деревья, кусты и т. п.»), входить с ребенком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит;

– создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: на улице комментировать на доступном ребѐнку уровне, чѐтко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения;

– активизировать на прогулке внимание ребѐнка: стимулируя наблюдение за людьми (например: «смотри, дядя идет», «тетя идет»; «дети играют» и т.д.); наблюдение вместе с ребенком за различными техническими объектами, называя их звучания (например: «Машина едет: би-би». «Самолет гудит: у-у-у»); за птицами, животными (например: «птичка полетела», «кошка сидит», «собака бегает, лает» и т.д.);

– обращать внимание ребѐнка на явления природы: дождь, снег, ветер, ночь – темно, день – светло и т.д.;

– создавать условия для стимуляции познавательной активности ребенка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и создают возможность действий с ним);

– учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов окружающей действительности;

– создавать условия для расширения кругозора представлений детей об окружающем мире в ходе наблюдений за людьми, различными объектами неживой и живой природы на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.).

2.2.2.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

В возрасте четырѐх лет ведущим уровнем нервно-психического развития становится психомоторный уровень, то есть в этом возрасте именно в двигательной сфере происходят наиболее существенные изменения. Это в основном верно и в тех случаях, когда у ребѐнка есть РАС, хотя в случае РАС (даже при отсутствии сопутствующих явлений ДЦП и СДВГ) возможны искажение, задержка, недоразвитие двигательной

сферы, разный уровень общей (в том числе двигательной) активности. Большой разброс возможностей двигательной сферы детей с РАС в возрасте 3-5 лет, с которым, как правило, связан начальный этап ДО, делает конкретный перечень возможных упражнений чрезвычайно широким: для тех детей, у которых не было периода ранней помощи или у которых отмечается выраженная задержка двигательного развития, может быть взята за основу соответствующая программа этапа ранней помощи. При необходимости она может быть дополнена (с учѐтом индивидуальных особенностей воспитанников) материалом из АООП ДО.

Основное внимание должно быть уделено не только собственно физическому развитию, но решению специальных задач развития детей с аутизмом с использованием средств, применяемых в этом разделе программы начального этапа ДО детей с РАС.

Главная задача начального этапа – подготовить ребѐнка с аутизмом к интеграции / инклюзии в детский коллектив, к реальному участию в групповых занятиях, и занятия физкультурой предоставляют для этого очень хорошие возможности.

Стратегия использования различных упражнений укладываются в определѐнную структуру:

- индивидуально («один на один»): по показу; по показу с инструкцией; по инструкции;
- аналогично в малой группе (2-3 человека), далее – в группе;
- в целях развития самостоятельности от непосредственного взаимодействия следует перейти к инструкции по видеопоказу (запись может быть с участием преподавателя или самого ребѐнка), к использованию в тех же целях расписания в адекватной возможностям ребѐнка форме.

В смягчение социально-коммуникативных трудностей вносит вклад обучение соблюдать очередь для использования спортивного снаряда (гимнастической скамейки, тренажера, батута и др.), коллективные подвижные игры (например, эстафета) с оценкой по командному результату.

Выполнение упражнений по показу и / или в группе способствует развитию произвольного подражания; предъявление инструкций может стать средством развития речевой деятельности, игры, вносить вклад в овладение основами математических представлений и т.д. Способствовать решению основных трудностей, обусловленных аутизмом, на занятиях физической культурой возможно только в том случае, если программы по приоритетным направлениям сопровождения детей с РАС на начальном этапе ДО координированы, и каждый планируемый шаг в том или ином направлении обеспечен необходимым уровнем готовности по другим направлениям. Например,

выполнение устных инструкций на физкультурном занятии требует определѐнного уровня понимания речи, а выполнение инструкции по показу - навыка произвольного подражания как такового.

Таким образом, занятия по развитию двигательной сферы и физическому развитию могут и должны способствовать решению задач смягчения (преодоления) основных трудностей, обусловленных аутизмом.

2.2.2.8. Формирование игровой деятельности

Формирование игровой деятельности также является приоритетным направлением начального этапа ДО детей с РАС и имеет очень большое значение по нескольким причинам. Игра является:

- естественной формой деятельности детей дошкольного возраста;
- ведущим имплицитным способом познания в дошкольном детстве при типичном развитии и при ряде нарушений развития;
- существенным фактором для смягчения (преодоления) трудностей, обусловленных аутизмом;
- основной формой обучения в ДО (в соответствии с ФГОС ДО);
- важнейшим условием инклюзии ребѐнка дошкольного возраста с особым развитием (в том числе с РАС) в коллектив сверстников.

При типичном развитии (и при большинстве видов нарушения развития) становление игровой деятельности происходит спонтанно в процессе взаимодействия ребѐнка со взрослыми и сверстниками, с окружающим в целом, однако при РАС развитие игровой деятельности нарушено и нуждается в коррекции. Результаты коррекционной работы могут быть различными, что зависит от выраженности и характера аутистических нарушений, адекватности сопровождения актуальному состоянию и потенциалу развития ребѐнка.

Общая стратегия формирования игровой деятельности у ребѐнка с РАС следующая.

1. На основании данных диагностического обследования и анамнеза дать оценку наличия / состояния игровой деятельности у ребѐнка и / или предпосылок еѐ развития.

В действиях ребѐнка с аутизмом могут присутствовать элементы игровых действий самого разного уровня, которые следует использовать как отправную точку. Например, мальчик заталкивает поясной ремень под ковѐр и потом вытаскивает его обратно; поскольку мальчику нравится ездить в метро, родители предположили, что своеобразная

игра в метро (то есть присутствуют элементы символической и имитативной игры), которая в дальнейшем была постепенно развита в настоящую игру.

Предпосылки игровой деятельности относятся к самым разным сферам психики (коммуникация, понимание речи, внимание, воображение, память и др.), но особо следует отметить необходимость произвольного подражания и игрового взаимодействия (от простого обмена жестами: хлопнуть друг друга по ладони («дай пять!») до сложного диалога).

2. На основании результатов п.1 определить вид игровой деятельности, соответствующий возможностям и предпочтениям ребѐнка, и необходимые предпосылки для этой игры.

3. Подготовительная работа: создание условий, необходимых для формирования избранного вида игровой деятельности. По достижении минимально достаточного уровня возможностей перейти к п.4, не прекращая работы по созданию условий развития игровой деятельности в целом и данного вида игры в частности.

4. Формирование игровой деятельности по специально разработанной программе.

5. Генерализация навыка, то есть перенос в различные ситуации (разные помещения, партнѐры, модифицированные игровые материалы, правила и т.д.).

Следует иметь в виду, что ребѐнок с РАС может выполнять игровые действия формально, и смысловое насыщение этих действий может происходить постепенно и в разной степени.

2.2.2.9. Формирование самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми не только потому, что без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Самостоятельность распространяется в принципе на все сферы жизни ребѐнка, становится важной составляющей всего стиля жизни, своеобразной «сквозной функцией». Даже если работа по формированию самостоятельности была начата на этапе ранней помощи, в начальном этапе ДО она должна достигнуть того уровня, который позволяет ребѐнку с РАС участвовать в групповых занятиях (сначала, возможно, с тьюторским сопровождением).

Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает

развитию самостоятельности у данного ребѐнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

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

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

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

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

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

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

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребѐнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составляется адекватная и понятная ребѐнку схема деятельности;

- оптимально организуется пространство и необходимые материалы;

- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;

- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребѐнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определѐнных условиях самостоятельно;

- перенос деятельности в новые условия (если необходим – неоднократно);

- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорѐнное);

- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);

- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

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

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

- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

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

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

2.2.2.10. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребѐнок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться

туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Всѐ это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте, на начальном этапе ДО.

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

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

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

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

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

- возможности организации среды обучения;

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

2. Мотивация естественная (при обучении любым моментам, связанным с приѐмом пищи, нужно, чтобы ребѐнок был голоден) или созданная на соответствующем уровню развития ребѐнка уровне (подкрепление; завершѐнность стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

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

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

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

- недостаточность произвольного подражания;

- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;
- неправильная организация обучения, а именно:
  -- неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушки, а мойка – справа от стола);
  -- неудачный подбор материалов и оборудования (тяжѐлая мельхиоровая ложка для ребѐнка с низким мышечным тонусом не подходит);
  -- несвоевременность обучения определѐнному навыку (если до пяти лет ребѐнка кормили, то в результате сформировался жѐсткий стереотип, преодолевать который, как правило, сложно);
  -- неправильное оказание помощи: например, обучая застѐгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребѐнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;
  -- воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

- выбирается навык;
- определяется конкретная задача коррекции;
- выясняется причина затруднений;
- подбирается адекватный вариант мотивации;
- выбирается определѐнный способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учѐтом особенностей ребѐнка;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка; если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Главная особенность основного этапа ДО детей с РАС – переход к групповым занятиям, который происходит постепенно, по мере готовности ребѐнка с РАС, но не по достижении определѐнного возраста. Начинается непосредственная реализация инклюзивного процесса, который понимается гибко: не только как инклюзия в группу типично развивающихся сверстников, но и в группу детей с другими нарушениями развития: интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), ЗПР, ТНР, НОДА; вид группы может меняться в соответствии с динамикой развития ребѐнка с РАС (см. *1.1.2.4.2*).

Создание групп компенсирующего вида для детей с РАС на основном этапе не считается целесообразным. Исключение составляют дети с РАС, которым в силу аутистических и/или сопутствующих расстройств инклюзивный процесс на момент принятия решения не показан. Занятия продолжаются индивидуально по индивидуальной программе; номинально ребѐнок зачисляется в группу компенсирующего вида для детей с РАС (то есть фактически продолжается начальный этап). Соответствующее решение принимается психолого-педагогическим консилиумом организации после консультации с врачом – детским психиатром, ведущим данного ребѐнка, или курирующим организацию.

Значительное большинство детей с РАС переходят к занятия в группе, в идеале – к инклюзивным занятиям, но это может происходить в группы разного вида, с разным основным контингентом воспитанников и в разные сроки (продолжительность начального этапа, как уже отмечалось, определяется не по возрасту, а функционально, по готовности к совместным занятиям с другими детьми). В связи с этим, а также с исключительно большим индивидуальным разнообразием психолого-педагогического профиля детей с РАС, представляется нецелесообразным (и, видимо, невозможным) единое содержание образовательных областей основного этапа ДО детей с РАС и пакет примерных АОП: эти документы будут очень большими по объѐму, тогда как их практическое применение будет не только затруднено, но может легко стать источником ошибок и искажений.

В соответствии с принципами ФГОС ДО, оптимальным является формулирование принципов и направлений адаптации существующих примерных АООП для различных вариантов групп компенсирующего вида и общеразвивающих групп по каждой образовательной области. Эти принципы опираются на сформулированные в Целевом разделе основные образовательные потребности обучающихся с РАС (см. *1.1.2.2*) и не могут существенно варьироваться в зависимости от особенностей контингента группы, к которую вводят ребѐнка с РАС.

2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие

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

- *усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;*
- *развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;*
- *развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;*
- *формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.*

При выделении конкретных задач, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС, но в основном этапе эта работа обязательно продолжается во всех случаях. Для каждого ребѐнка в программе должно быть учтено то, что является для него актуальным, даже если придѐтся привлечь материал начального этапа или ранней помощи.

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

- способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («***мой*** нос», «***моя*** рука»; правильно выполнять инструкцию: «Покажи, где твоѐ ухо?» и т.п.);

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых (непосредственно и/или по фотографиям);

- способность дифференцировано выделять объекты окружающего мира (преодолевая в возможно большей степени феномен тождества), различать других людей

по полу и возрасту; дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта (по возможности).

2.2.3.1.2. Формирование потребности в общении, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

- формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;

- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций; элементарное произвольное подражание; реципрокное диадическое взаимодействие как предпосылка совместной деятельности, прежде всего игровой;

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

- формирование игровой деятельности (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в соответствии с уровнем коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития. Необходимо учитывать, что при аутизме овладение формальной стороной игры очень часто опережает осмысление происходящего;

- использование конвенциональных формы общения. Начинать следует с простейших форм («Пока!», «Привет!»), далее - постепенно перейти к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») формам, к использованию обращения по возможности в сочетании с взглядом в глаза человеку, к которому обращается ребѐнок («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

2.2.3.1.3. Формирование готовности к совместной деятельности.

Готовность к совместной деятельности понимается, как способность принять предложенное другим человеком взаимодействие. В основе должна лежать деятельность, которую ребѐнок выполняет самостоятельно, но возможно и совместное выполнение. Например, ребѐнок выкладывает из мозаики линейную последовательность элементов. Регламент меняется: взрослый и ребѐнок добавляют по одному элементу по очереди; перейти к такому порядку будет легче, если элементы будут двух цветов: ребѐнок кладѐт синие элементы, взрослый – красные.

Когда отработано совместное выполнение задания с взрослым, следует перейти к выполнению (под контролем взрослого) того же задания с другим ребѐнком, которому это задание и порядок его совместного выполнения знакомы. Очень хороший промежуточный вариант, когда ребѐнок-партнѐр специально подготовлен не только в игровом плане, но и знает на доступном уровне особенности поведения при аутизме и обучен правильно на них реагировать.

Алгоритм формирования готовности к совместной деятельности:

- формировать толерантное (в дальнейшем дифференцированное, доброжелательное) отношение к другим детям;
- формировать способность адекватно отвечать на обращение других людей и поддерживать контакт в русле знакомой деятельности (вначале со знакомыми взрослыми, в дальнейшем с детьми);
- разнообразить формы взаимодействия в ходе деятельности;
- постепенно расширять спектр совместной с другими деятельности, увеличивать количество людей (особенно детей), с которыми осуществляется совместная деятельность;
- генерализация готовности к совместной деятельности.

2.2.3.1.4. Становление самостоятельности в социально-коммуникативной сфере базируется на готовности ребѐнка с аутизмом к совместной деятельности и предполагает наличие его собственной инициативы в социально-коммуникативном взаимодействии. В возрасте 5-7 лет при типичном развитии все составляющие коммуникативного акта в той или иной степени незрелы, но в принципе доступны, – от потребности в общении и блока предварительных условий (ориентировка в целях общения, в ситуации общения, в личности партнѐра; планирование содержания акта общения; выбор средств, форм общения) к установлению контакта с партнѐром и собственно общению с сопутствующими ему адаптивными реакциями (восприятие и оценка ответной реакции партнѐра, установление обратной связи, корректировкой содержательной и формальной сторон взаимодействия с партнѐром). Каждый пункт (или несколько пунктов) может представлять трудность для ребѐнка с аутизмом, и целесообразно не пытаться предупредить трудности заранее, но формировать самостоятельность в общении и, в случае необходимости, уделять особое внимание тем моментам, которые будут препятствовать овладению навыком на заданном уровне.

У ребѐнка отработан навык выполнения расписания, и в расписание включается пункт, требующий обращения за информацией (помощью и т.п.) к другому человеку. Цель

обращения должна быть небезразличной для ребѐнка и вписанной в ситуацию. Например, за час до обеда ребѐнок должен обратиться к маме (вербально или с использованием средств альтернативной коммуникации): «Мама, что у нас сегодня на обед?». Он должен выполнить по расписанию то, что он, скорее всего, хочет. Эмоциональное подкрепление ребѐнок получает немедленно, материальное (вкусный обед) отсрочено. Навык постепенно закрепляется. Меняется цель обращения, его адресат, результат, становится в максимально доступной степени естественным подкрепление и т.д. – навык генерализуется.

Возможны другие варианты.

Алгоритм формирования самостоятельности в социально-коммуникативной сфере:

- выбрать предмет коммуникации, представляющий систематический интерес для ребѐнка и адекватный ситуации;

- выбирается форма сообщения о потребности в соответствии с имеющимися или перспективными возможностями ребѐнка;

- отрабатывается «самостоятельная» коммуникация (при поддержке взрослого): желаемое достигается только через обращение в требуемой форме;

- навык переводится (в доступной степени) в действительно самостоятельный;

- генерализация навыка.

При разработке программы, анализе проблем, затрудняющих становление самостоятельности в социально-коммуникативной сфере, целесообразно использовать материал, приведѐнный в п. *2.2.2.9*. Следует учитывать, что дети с аутизмом обладают различными возможностями освоения этого пункта программы.

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

- умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно их оценивать и адекватно на них реагировать (то есть формировать уровень базальной аффективной коммуникации по В.В.Лебединскому с соавт.);

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

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

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

- формирование предпосылок понимания мотивов и причин поведения других людей, умения оценивать своѐ поведение и поведение других людей, адекватно на него реагировать.

Не вызывает сомнения, что дети с аутизмом обладают различными возможностями освоения этого пункта программы.

2.2.3.1.6. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе не следует стоить сразу на основе понимания сущности опасности и еѐ возможных последствий, так можно спровоцировать страхи, негативизм, стремление выйти за пределы допустимого / разрешѐнного. В связи с этим целесообразно сначала (1) ввести правила безопасного поведения на основе отработки стереотипа, и/или на основе эмоционального контакта со взрослыми, и в дальнейшем (2) перейти к осмыслению отработанных стереотипов в соответствии с возможностями ребѐнка. В случае относительно лѐгких аутистических расстройств может использоваться обычная тактика формирования безопасного поведения, но с учѐтом индивидуальных особенностей (тревожность, готовность к развитию страхов и др.).

2.2.3.1.7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества должно учитывать уровень эмоционального и социального интеллекта ребѐнка, действенные для него формы мотивации, способы подкрепления, поощрения. Можно выделить следующие пункты решения задачи

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

- расширение спектра мотивирующих факторов в соответствии с уровнем развития ребѐнка, его актуальными и потенциальными возможностями;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе адекватных уровню развития ребѐнка и ситуации форм мотивации, подкрепления и поощрения.

2.2.3.1.8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий следует рассматривать как существенную составляющую развития исполнительных функций в целом.

При аутизме формирование целенаправленности более, чем при других нарушениях развития, требует не только выделить значимую для ребѐнка цель (например,

на основе особого интереса), но и разработать доступный по форме, объѐму, структуре и содержанию план достижения этой цели. Необходимо, чтобы вначале объѐм плана был минимальным, включал небольшое количество доступных ребѐнку составляющих (шагов) и был представлен в подходящей форме (как правило, визуализированной). Фактически формирование целенаправленности тесно связано с планированием с тем лишь различием, что значимая цель определяет параметры планирования и является важным фактором его последовательной реализации. Вначале руководство и поддержка взрослых необходима: объѐм индивидуален – от тотальной помощи до небольшого контроля, причѐм вне зависимости от исходного уровня возможностей и сложности задачи степень поддержки должна постепенно уменьшаться с переходом в идеале к самостоятельности.

При РАС в дошкольном возрасте саморегуляция действий доступна не во всех случаях и в разной степени, что определяется уровнем способности к рефлексии и самосознания. Естественно, что эти функции в дошкольном возрасте и тем более при РАС не могут быть достаточно зрелыми, однако развитие саморегуляции в возможно большей степени необходимо для реализации главной цели сопровождения детей с РАС – достижения возможно более высокого уровня качества жизни.

2.2.3.1.9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации. Содержательная реализация этого пункта образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» определяется уровнем развития социального интеллекта и осведомлѐнности в соответствующих областях. Как во многих других направлениях ДО детей с РАС, формальное усвоение данного пункта часто опережает содержательную сторону. В связи с этим целесообразно выделить:

- обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

2.2.3.1.10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению для ребѐнка дошкольного возраста с РАС соответственно возрастным критериям возможно нечасто, это следует рассматривать как направление сопровождения,

исключительно важное для достижения в будущем свободной и независимой жизни. Можно выделить следующие непосредственные задачи:

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

- формирование возможности использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные) для взаимного обмена информацией с другими людьми;

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

2.2.3.2. Речевое развитие

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

2.2.3.2.1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только развитие потребности в речевом общении, увеличение числа спонтанных высказываний и развитие способности к инициированию речевого общения.

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

- совершенствование конвенциональных форм общения;

- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы или могут быть сформированы навыки речевого или невербального общения;

- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия.

2.2.3.2.3. Развитие речевого творчества:

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

2.2.3.2.4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.

Возможно при условии сформированности понимания речи с учѐтом степени пресыщаемости и утомляемости ребѐнка, при правильном подборе текстов. Необходимо учитывать доступность по содержанию (принимать во внимание: особенности воображения; трудности понимания переносного смысла, метафор, полисемии и др.; недостаточную способность к реперезентации психической жизни других людей; трудности переноса содержания на другие условия; необходимость связи с жизнью самого ребѐнка и его интересами; доступность текста по объѐму) и постоянно следить за пониманием содержания текстов.

2.2.3.2.5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной еѐ объѐм приходится на пропедевтический период.

2.2.3.3. Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Это неизбежно вызывает некоторые повторы, но, в то же время, возвращение к сходным проблемам в разных образовательных областях создаѐт возможность еѐ целостного представления.

ФГОС ДО (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

- *развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;*
- *формирование познавательных действий, становление сознания;*
- *развитие воображения и творческой активности;*
- *формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);*
- *формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных*

традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

В соответствии с этими установками можно выделить несколько **конкретных задач познавательного развития,** разрешимых не во всех случаях и в разной степени (несмотря на то, что работа была начата ранее).

2.2.3.3.1. Развитие познавательных интересов детей, их любознательности и познавательной мотивации:

- формирование и расширение спектра интересов на основе видов мотивации, адекватных уровню развития ребѐнка с РАС;

- определение вероятного спектра познавательных действий, их оптимальной направленности (с учѐтом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребѐнка, его интересов);

- развитие любознательности при РАС: спонтанно еѐ уровень, как правило, снижен и/или искажѐн, и обычно не выходит за рамки особых интересов ребѐнка с аутизмом, мало связан с окружающей ситуацией.

2.2.3.3.2. Формирование и развитие познавательных действий:

- продолжение обучения невербальным познавательным действиям с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений (фотографии, карточки); при возможности - усложнение сортировки: более, чем по одной характеристике (по форме и размеру: кружки большие и маленькие, квадраты большие и маленькие, то есть не две, а четыре группы; по форме, размеру и цвету и т.д.); по функциональному назначению. Это одно из направлений для создания предпосылок формирования категорий, в дальнейшем – понятий;

- продолжение обучения различным вариантам ранжирования (сериации);

- формирование первичных представлений о пространстве: взаимное расположение предметов; значение предлогов «на», «над», «под», «за», «перед» и т.п.; расстояние («далеко – близко»);

- формирование первичных представлений о времени: сначала – потом; вчера – сегодня – завтра; времени суток; днях недели; месяцах; временах года и т.п;

- формирование первичных представлений о движении и покое: стоит (бежит, едет) – идѐт, быстро – медленно и т.п.;

- создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях (в дальнейшем для трансформации трансдукционного мышления в абстрактно – логическое).

2.2.3.3.3. Развитие элементарных математических представлений может происходить очень по-разному в зависимости от наличия коморбидных расстройств (прежде всего, умственной отсталости) и, по-видимому, этиологии РАС:

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

- соотнесение количества (больше – меньше – равно), части и целого;

- формирование первичного представления о числе (один- много; один- два – много);

- прямой счѐт до пяти (десяти)

- уметь выделять, показывать круг, квадрат, треугольник.

2.2.3.3.4. Развитие сенсорных представлений:

- сортировка по признакам формы, цвета, размера, ранжирование по размеру и насыщенности цвета с целью формирования соответствующих первичных представлений (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа, что даѐтся сложнее, чем восприятие зрительного образа, из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);

- развитие стереогнозиса посредством узнавания знакомых предметов наощупь («волшебный мешочек»);

- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам.

2.2.3.3.5. Развитие представлений о себе и своѐм теле очень важно для выделения ребѐнком с аутизмом себя как физического объекта (и также для преодоления трудностей употребления местоимений личных, притяжательных и др.) и как предпосылка выделения других людей:

- обучение навыку отзываться на своѐ имя, называть себя по имени (или обозначать своѐ имя иным способом);

- умение узнавать себя на фотографии и в видеоматериалах;

- умение показать части тела, лица: у себя, у другого человека, у куклы, у себя перед зеркалом.

2.2.3.3.6. Формирование и развитие представлений о природном мире должно опираться на непосредственное знакомство с природными явлениями или на доступные по форме видеоматериалы; фотографии, картинки и тем более текстовые материалы играют вспомогательную роль. Использование мультфильмов, сказок, в которых животные наделяются человеческими качествами требуют осторожности, учѐта возможностей воображения ребѐнка.

Можно выделить следующие основные направления формирования и развития представлений о природном мире:

- формирование умения различать в реальности и/или на фотографии / картинке, а также называть (или обозначать иным доступным способом) основные природные объекты и явления, которые ребѐнок может наблюдать и с которыми может сталкиваться в жизни: солнце, луна, небо, земля, лес, река, море, дождь, снег, ветер;

- обучение выделять и осознавать основные характеристики погоды, например: холодно – тепло – жарко; дождь / снег – сухо; ветер – тихо и т.д.;

- умение распознавать времена года на картинке, знание основных признаков времѐн года; знание месяцев и их принадлежности к тому или иному времени года;

- знание составляющих суток и их последовательности (утро – день – вечер – ночь);

- соотнесение выбора одежды и обуви соответственно сезону и погоде;

- знакомство с основными формами (деревья, кустарники, травы) и органами (корень, стебель, листья, цветы, плоды) растений; знание некоторых часто встречающихся по жизни видов растений (диких и культурных);

- знакомство с основными (часто встречающимися в жизни и литературе) дикими и домашними животными; знание основных и характерных частей тела известных ребѐнку животных (рога, копыта, хвост, иголки у ежа, чешуя у рыбы, грива у лошади и т.п.); знакомство со звуками, производимыми животными («му-у», «ква-ква» и т.д.); знание, как называются детѐныши известных ребѐнку животных (телѐнок, жеребѐнок, поросѐнок и т.д.).

2.2.3.3.7. Развитие представлений о предметном мире необходимо связать с реальным предметным окружением ребѐнка с РАС, с возможными и необходимыми для него предметно-практическими действиями. Следует учитывать, что ребѐнок с аутизмом имплицитно, «из жизни» научиться использовать различные предметы по назначению или

понять их функциональное назначение, как правило, не может или может в недостаточной степени, поэтому нуждается в обучении и поддержке (как отмечают некоторые родители и специалисты, «его нужно учить всему»). Основные направления и характеристики сопровождения:

- формирование умения различать в реальности и/или на фотографии / картинке, а также называть (или обозначать иным доступным способом) основные предметы, с которыми ребѐнок сталкивается в домашней обстановке, на занятиях, на улице, в других местах и ситуациях, в которых ему доводится часто бывать: одежда, мебель, посуда, игрушки, бытовая техника, учебный инвентарь и оборудование, транспорт, различные строения и др.;

- знать функциональное назначение основных предметов из своего окружения;

- уметь использовать некоторые предметы из своего окружения по назначению (спектр таких предметов индивидуален);

- знать некоторые категории предметов (одежда, обувь, игрушки, мебель, транспорт и т.д.) и использовать это знание на практике (сортировать и раскладывать посуду, одежду и т.д.).

2.2.3.3.8. Развитие представлений о социальном окружении, включая формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

В том, что касается непосредственного социального окружения, конкретными направлениями обучения являются:

- умение выделять в жизни и по фотографиям членов семьи и других близких, называть их (или обозначать иным доступным способом); формирование понятия семьи, себя как члена семьи;

- умение выделять в жизни и по фотографиям специалистов, работающих с ребѐнком, называть их (или обозначать иным доступным способом) по имени (имени и отчеству);

- способность идентифицировать себя, членов семьи, знакомых специалистов и других людей по полу и возрасту;

- формирование навыка обращения к членам семьи, другим взрослым, детям: назвать по имени (имени и отчеству), посмотреть в глаза тому, к кому обращается (желательно).

Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира, степень формальности этих представлений полностью зависят от успешности работы по способности ребѐнка выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о малой Родине, Отечестве, традициях, праздниках и т.д.

Конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, насыщение их соответствующим смыслом возможно только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

2.2.3.3.9. Развитие воображения и творческой активности

Возможно несколько вариантов:

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

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать еѐ к определѐнным конкретным условиям;

- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

2.2.3.3.10. Становление сознания

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

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

2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие

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

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

Из этих установок следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. При аутизме художественно-эстетическое развитие взаимосвязано с коррекционной работой.

Прежде всего, использование художественно-эстетического подхода может способствовать решению коррекционных задач при аутизме: слушание музыки, движения под музыку облегчают восприятие эмоционального смысла окружающего, создают хорошие предпосылки для установления эмоционального контакта и взаимодействия. В то же время, успешная коррекционная работа способствует художественно-эстетическому развитию (например, без смягчения трудностей представления психической жизни других людей («концепции психического») содержание художественной литературы и в значительной степени произведения изобразительного искусства оказываются фактически недоступными).

При адаптации любой программы художественно-эстетического развития для основного этапа ДО детей с РАС необходимо учитывать следующее.

1. Необходимо сотрудничество с семьѐй, в которой растѐт ребѐнок: в области художественно-эстетического развития единство позиций и подходов в окружении ребѐнка очень важно, у него нет возможности легко переключаться или выстраивать два параллельных подхода.

2. Вначале – в зависимости от склонностей и возможностей ребѐнка - целесообразно использовать средства, предполагающие (1) возможность симультанного восприятия или / и (2) осуществляющие прямое эмоционально-эстетическое воздействие. В первом случае это природные картины и явления, а также произведения изобразительного искусства, во втором случае - музыка.

3. В обоих случаях в целях формирования эстетического отношения к происходящему необходимо создать возможность для сопереживания со взрослым через комментарий, совместные движения под музыку (танец, как бы дирижирование и др.), пение (поѐт взрослый, ребѐнка вовлекают в подпевание, возможно в совместное пение). Тактильное взаимодействие требует осторожности, так как может стимулировать развитие влечений; лучше его использовать как запускающий момент эмоционального взаимодействия и только на начальных этапах сопровождения.

4. Постепенно следует подключать ребѐнка с РАС к групповым занятиям, прежде всего музыкальным (хоровод, игры под музыку, пение).

5. По мере смягчения симультанности восприятия (и одновременно в целях его дальнейшего смягчения) вводить элементы творческой деятельности. В изобразительном искусстве – совместное рисование, лепка, аппликация, композиции с использованием магнитной доски и элементов композиции на магнитиках, в музыке – игра на детских музыкальных инструментах индивидуально или в группе («ансамбле», «оркестре»). В конструктивной деятельности – выполнение заданий (конструкций из лего, мозаики, вышивание и др.) по расписанию, далее – по образцу, самостоятельно под контролем взрослого (с постепенным увеличением степени самостоятельности).

6. Произведения литературы детям с РАС воспринимать сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажѐнно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их в большей степени привлекает ритмически организованная речь, интонация, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Смысл сказок, пословиц, поговорок воспринимается трудно также и из-за проблем с непониманием сюжета, наличием метафор, шуток, иронии, скрытого смысла и др. В связи с этим следует внимательно относиться к подбору текстов для чтения, учитывать особенности ребѐнка.

7. Особо следует обратить внимание на использование компьютера, планшетов, смартфонов и т.п. Ребѐнка чаще всего привлекает возможность лѐгкого получения желаемой информации, комплексный и динамичный характер еѐ представления. В то же время, следует учитывать, что возможности к приѐму и переработке информации при

аутизме ограничены, быстрее, чем у типично развивающегося ребѐнка возникает пресыщение и утомление, легко формируется стереотип постоянного использования гаджета с вероятным переходом в зависимость (нужно учитывать особенности инстинктивной сферы при РАС). Главный момент: гаджеты нельзя запрещать, но их использование должно быть контролируемым, служить решению како-либо задачи в развитии ребѐнка, достижению определѐнной цели, но не являться самоцелью. Один из способов – включение работы с компьютером (смартфоном и т.п.) в расписание, использование подобного рода средств как поощрения. Все эти вопросы должны решаться специалистами и родителями вместе и в одном ключе.

8. Многократное воспроизведение одного и того же рисунка, слушание одного и того же музыкального произведения, выполнения конструктивного задания и т.п. – того, что нравится, или хорошо получилось, или за что похвалили - в какой-то степени свойственно всем детям, включая типично развивающихся. При РАС действия такого рода могут быть более продолжительными и упорными, так как часто несут также и функцию аутостимуляции. При возможности следует попытаться внести какие-то изменения в активность ребѐнка, модифицировать еѐ, переключить ребѐнка на другое занятие, но не следует это осуществлять «силовым путѐм», посредством запрета. Пусть медленно, но постепенно такая стереотипная активность всѐ же угасает, и вероятность успешности попыток изменить ситуацию возрастает.

9. Иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарѐнности и таланта – в различных видах искусства, техники. Родителям следует очень серьѐзно объяснить, что нельзя пытаться делать из ребѐнка вундеркинда: одарѐнность у ребѐнка с аутизмом требует внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения, направленного не только на ту область, в которой обнаруживаются особые способности, но на личностное развитие в целом.

2.2.3.5. Физическое развитие

Основной этап ДО приходится на возраст 4-7 лет, в котором ведущим уровнем нервно-психического реагирования является психомоторный уровень, что означает не только его повышенную уязвимость патогенных воздействий, но и наибольшую в сравнении с другими уровнями пластичность; это определяет особую коррекционно-развивающее значение физического развития для детей с РАС на основном этапе ДО.

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

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

Первые две целевые установки очень важны для физического развития любого ребѐнка, в том числе для ребѐнка с аутизмом. Упражнения, направленные на развитие общей моторики, тонкой моторики, координации движений, ловкости, сенсорного контроля двигательной активности и других моторных и сенсомоторных навыков у детей с РАС в принципе ничем не отличаются от представленных в других программах, использующихся в ДОО для детей с типичным развитием и с не-аутистическими видами ОВЗ.

В основном этапе сохраняется та же стратегия, что и в начальном этапе (см. 2.2.2.7): индивидуальный подбор упражнений из предлагаемых в программе с учѐтом индивидуальных особенностей двигательной сферы ребѐнка, наличием и выраженностью коморбидных расстройств (не только ДЦП и СДВГ, прямо связанные с двигательной активностью, но также задержку развития и общее недоразвитие), состоянием функций, необходимых для реализации избранного комплекса упражнений. Например, для выполнения упражнений на основе подражания движениям преподавателя необходим навык произвольного подражания, а для выполнения упражнений по инструкции – определѐнный уровень понимания речи.

Третья целевая установка в части *становления целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере* при аутизме в дошкольном возрасте представляется труднодостижимой в том смысле, который имеется в виду при типичном развитии, из-за трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов, сложностей становления рефлексии и исполнительных функций (прежде всего, планирования и самоконтроля). В

младшем школьном возрасте реализация данной целевой установки представляется возможной далеко не для всех детей с РАС даже при попытке компенсации отмеченных трудностей с помощью использования расписаний.

В части *формирования начальных представлений о некоторых видах спорта* успешный результат определяется выбором вида спорта, возможностями и особенностями ребѐнка, готовностью специалистов работать с детьми с аутизмом и материальной базой (в ДОО она редко может обеспечить реализацию данной целевой установки, относительно реальным является путь через дополнительное образование). Случаи успешного обучения детей с РАС началам плавания, различных видов лыжного спорта (вплоть до горных лыж) и лѐгкой атлетики известны, но немногочисленны.

Овладение подвижными играми с правилами является направлением физического развития во многих случаях реальным и всегда в той или иной степени полезным как один из факторов в коррекции не только социально-коммуникативных, речевых, эмоциональных и других трудностей, обусловленных аутизмом. Важно обеспечить готовность ребѐнка к реализации этой части целевой установки: сформировать как минимум толерантность к взаимодействию с другими детьми, обеспечить хотя бы формальное соблюдение правил игры (понимание достигается постепенно и не всегда в полной мере), достаточный уровень взаимодействия с другими участниками и преподавателем.

Четвѐртая целевая установка представляется очень важной для всей последующей жизни человека с РАС, однако развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и должно происходить только через формирование соответствующих положительных стереотипов и привычек с их последующим осмыслением на доступным ребѐнку уровне. Стереотипы, например, утренней зарядки или элементов закаливания могут быть вполне отработаны при отсутствии медицинских и психологических противопоказаний, создании необходимых условий (зарядка в установленное время возможна при условии хотя бы относительной нормализации ночного сна). Рассказывать специально о вредных привычках с целью предотвратить их появление не представляется целесообразным, поскольку это может спровоцировать интерес к ним со стороны ребѐнка с аутизмом. Очень важна в этом плане работа с родителями, поскольку первично фиксация внимания на вредных привычках происходит, как правило, в семье.

Особую сложность при РАС представляет вопрос о правильном здоровом питании. Избирательность питания встречается при аутизме довольно часто, причины этого явления различны, от капризов до генетически обусловленных нарушений обмена

веществ. В части случаев это явление удаѐтся преодолеть психолого-педагогическими и / или медицинскими методами, но встречаются случаи крайней резистентности к лечебно-коррекционным воздействиям. То же относится к расстройствам пищевого инстинкта, когда диапазон нарушений исключительно широк, от анорексии (невозможность или резкое снижение возможности принимать пищу) до булимии (постоянное, не утоляемое чувство голода). При выраженных и не поддающихся коррекции расстройствах питания необходимы консультации психиатра и гастроэнтеролога.

Таким образом, в основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом основными задачами являются:

- продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), обусловленными аутизмом;

- освоение материала содержания образовательных областей в соответствии с адаптированной программой той группы, в которую проводится инклюзия ребѐнка с РАС. Адаптация должна учитывать индивидуальные особенности ребѐнка и особенности, свойственные развитию детей с РАС.

2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

Для детей с РАС с учѐтом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причѐм для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

- социально-коммуникативные,
- поведенческие,

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

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

2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребѐнок способен к реципрокному речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения; устанавливает контакт с партнѐром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

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

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

Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребѐнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаѐтся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо понимать речь (устную и/или письменную).

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

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

- следует развивать потребность в общении;

- развивать адекватные возможностям ребѐнка формы коммуникации, прежде всего устную речь (в случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации);

- учить понимать фронтальные инструкции;

- устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;

- соблюдать регламент поведения в школе.

2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребѐнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность пребывания в коллективе, на процесс обучения.

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

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

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

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения

(диснейрогенетические[18], резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без медикаментозного лечения. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае боле лѐгких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжѐлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Несформированность к определѐнному возрасту поведенческих проблем (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребѐнка, однако это получается не всегда.

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

Правильная организация взаимодействия ребѐнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребѐнку не только тогда, когда он плохо

[18] В отношении типологии стереотипий см. С.А.Морозов, 2014; 2015.

себя ведѐт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование и др. – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребѐнка с аутизмом к обучению в школе

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

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

Для ребѐнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно, а чаще невозможно.

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

В рамках АВА отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде мы фактически должны распространить «учебный стереотип» на весь уклад школьной жизни, для чего (вне

зависимости от избранного методического подхода) следует с самого начала планировать подготовку к школе так же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребѐнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС[19];
- особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т.п.).

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

[19] Хотелось бы, чтобы эти варианты АООП НОО обучающихся с РАС стали ближе к реальности.

Как показывает опыт, недостаточная организация поведения (или тем более еѐ отсутствие) у ребѐнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребѐнка, является чѐткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребѐнку с аутизмом к началу обучения в школе

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются в основном детей с тяжѐлыми и осложнѐнными формами РАС или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле, прежде всего, АВА; главное - сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены.

2.2.4.5. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Даже если задачи, представленные в пунктах 2.2.4.1 - 2.2.4.5 решить своевременно и в полной мере не удаѐтся, но интеллектуальные возможности ребѐнка не исключают в принципе обучения по тому или иному варианту АООП НОО обучающихся с РАС (иногда даже по 8.4), мы должны приступить к подготовке к школьному обучению.

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических

представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определѐнного внимания педагогов даже в старших классах.

2.2.4.5.1. Основы обучения детей с РАС чтению

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

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

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

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

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

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребѐнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия

любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

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

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

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по Марии Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при

аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и для перехода к альтернативной коммуникации тех детей, где результативное обучение чтению маловероятно.

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

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

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

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребѐнка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребѐнка к содержанию

читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда – квазимотивацию через подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

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

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

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

2.2.4.5.2. Основы обучения детей с РАС письму

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

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

Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определѐнное внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)[20].

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

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

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

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

[20] Как, например, рекомендуется в методических рекомендациях «Я учусь писать» Р.Д.Тригер, Е.В.Владимировой и Т.А.Мещеряковой (М., 1994).

требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребѐнка», низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть минимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). И еще один очень важный момент: часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка и в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Параллельно с прописями (см. «Прописи» Т.И.Морозовой и Л.С.Захаровой) необходимо подключить работу в тетрадях в косую линейку и далее в узкую линейку. Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и тем более к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

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

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

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

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

Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребѐнок крайне стереотипен в деятельности).

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

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

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

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

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

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

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

Седьмая группа. Сложная комбинация движений: ***«э», «х», «ж», «к», «ю».***

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4.5.3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

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

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

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

Как отмечено выше, дети с РАС (если нет присоединившихся гипомнестических нарушений) обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различные вычислительные таблицы (сложения, вычитания), быстро и «правильно» выполняют действия в том порядке, в котором они приведены в таблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто дети неуспешны или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребѐнка и

симультанности восприятия, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечѐнны и в определенном смысле формальны.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

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

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

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

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

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

Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребѐнка числа и количества предметов, усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары (2+2) и не 3+1, четыре это 4=1+1+1+1, то есть каждый раз идет процесс симультанирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной

когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

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

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

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

Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент – не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя

основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровня жизненной компетенции.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

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

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

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

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

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

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

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

Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребѐнка, но оно должно быть выражено твѐрдо и спокойно, а его действия – чѐткими и последовательными.

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении

взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребѐнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребѐнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребѐнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

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

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

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

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

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

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели., для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в

частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребѐнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество еѐ разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребѐнку и почему. Следует подчѐркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно подчѐркивать каждый новый успех

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

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребѐнок с аутизмом. К основным группам этих проблем следует отнести психологические, социальные, информационные, организационные, финансовые и другие; эти проблемы и возможные пути их решения подробно рассмотрены в литературе[21].

[21] Н.Г.Манелис и др., 2017; С.А.Морозов, Т.И.Морозова, 2017; С.А.Морозов, 2015.

3. Организационный раздел

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4). Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС фактически очень мало и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет («Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА» устарели (2002 г.) и написаны не в том формате), а также принимая во внимание, что региональные ресурсные центры находятся в стадии становления, либо просто отсутствуют, приходится ориентироваться в основном на ДОО. Поскольку также настоящая программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребѐнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения детей с аутизмом в дошкольном возрасте;
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения;

3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;

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

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

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

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

3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

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

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

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

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы (с учѐтом их особенностей при РАС).

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

формирование начал личности, развитие индивидуальности ребѐнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

– принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;

– принцип стимулирования и поддержания активности ребѐнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребѐнка;

– принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д);

– принцип комплексирования и гибкого зонирования. жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) и индивидуальных занятий;

– принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, спокойная цветовая гамма групповых помещений и т. д.);

– принцип открытости и закрытости:

- открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);
- открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера, среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;
- открытость обществу, открытость своему «Я»; среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа «Я» (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);
- принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ванные комнаты и т. д.).

3.3. Кадровые условия реализации Программы

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

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

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

3.3.2. Начальный этап

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объѐме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

3.3.3. Основной этап

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все психолого-педагогические специалисты должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объѐме не менее 72 часов.

Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые полные или неполные 10 детей с аутизмом должна быть ставка педагога-дефектолога или педагога-психолога (требования к квалификации - см. 3.3.2. «Начальный этап»), выполняющего функцию супервизора.

3.3.4. Пропедевтический этап

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется педагогами-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребѐнка с РАС к школьному обучению (формирование жизненных компетенций)» в объѐме 36 часов.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребѐнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений)» в объѐме 36 часов.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы

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

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

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

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

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребѐнка, запросами родителей (законных

представителей) с учѐтом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

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

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

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

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

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

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

2) выполнение Организацией требований:

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

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

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

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

– учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр);

– помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общение, познавательно -исследовательскую деятельность и другие формы активности ребѐнка с участием взрослых и других детей;

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

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

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

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

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

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Согласно требованиям ФГОС ДО финансовые условия реализации Программы дошкольного образования детей с РАС должны:

1) обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;

2) обеспечивать реализацию Программы, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;

3) отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования.

Финансирование реализации образовательной программы дошкольного образования детей с РАС должно осуществляться в объеме, определяемом органами государственной власти субъектов Российской Федерации согласно нормативам обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

Указанные нормативы определяются в соответствии со Стандартом, с учетом:

– типа Организации,

– специальных условий получения образования детьми с РАС (специальные условия образования – специальные образовательные программы, методы и средства обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с РАС затруднено);

– обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников;

– обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей;

– направленности Программы,

– категории детей,

– форм обучения и иных особенностей образовательной деятельности,

и должен быть достаточным и необходимым для осуществления Организацией:

– расходов на **оплату труда работников**, реализующих Программу;

– расходов на **средства обучения и воспитания**, соответствующие материалы, в том числе приобретение:

- учебных изданий в бумажном и электронном виде,
- дидактических материалов, в том числе аудио- и видеоматериалов,
- оборудования,
- спецодежды,
- игр и игрушек,

- электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов учебной деятельности,
- материалов для создания развивающей предметно-пространственной среды для детей с РАС. Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т.п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста с РАС в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции нарушений развития,
- обновляемых образовательных ресурсов, в том числе: расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, подписки на техническое сопровождение деятельности, спортивного, оздоровительного оборудования и инвентаря, оплату услуг связи, включая расходы, связанные с подключением к информационно-телекоммуникационной сети Интернет;

– расходов, связанных с **дополнительным профессиональным образованием руководящих и педагогических работников** по профилю их деятельности;

– иных расходов, связанных с реализацией и обеспечением реализации Программы (включая приобретение коммунальных и других услуг).

В соответствии с требованиями ФГОС ДО финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных, муниципальных и частных организациях осуществляется на основе нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, обеспечивающих реализацию Программы.

При составлении проектов бюджетов для планирования бюджетных ассигнований на оказание муниципальных услуг по реализации Программы, составлении бюджетной сметы казѐнного учреждения, а также для определения объема субсидий на выполнение государственных (муниципальных) заданий бюджетным и /или автономным учреждением должны учитываться нормативы финансирования, определяемые органами государственной власти субъектов Российской Федерации, в соответствии с которыми местным бюджетам предоставляются субвенции на обеспечение государственных

гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных образовательных организациях.

Государственное (муниципальное) задание учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы должно обеспечивать соответствие показателей объемов и качества предоставляемых образовательными учреждениями данных услуг размерам средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, направляемых на эти цели.

В соответствии с дополнительными расходными обязательствами органов местного самоуправления и субъектов Российской Федерации финансовое обеспечение Программы может включать расходы, связанные с организацией подвоза воспитанников к образовательным организациям и обеспечением сетевой реализации Программы.

Финансовое обеспечение организации реализации Программы в государственных и муниципальных образовательных организациях в части расходов на приобретение коммунальных услуг и содержание зданий осуществляется за счет средств учредителей указанных организаций.

Показатели, характеризующие выполнение государственного (муниципального) задания учредителя на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации Программы, должны учитывать требования ФГОС ДО к условиям реализации Программы, а также особенности реализации Программы в отношении детей с РАС.

При реализации Программы примерные нормативные затраты определяются отдельно для различных возрастов детей, типов населенных пунктов, направленностей и режимов групп, в которых реализуется Программа.

В отличие от расчета нормативных затрат на оказание государственной (муниципальной) услуги по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, при определении нормативных затрат на реализацию адаптированной для детей с РАС основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо учитывать следующие потребности в дополнительном финансовом обеспечении при ее реализации:

– необходимость увеличения относительной (доля ставки) нагрузки на воспитателей групп компенсирующей направленности для детей с РАС, а также групп комбинированной направленности (общеразвивающих групп с включением детей с РАС), в связи с тем, что приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 №1601воспитателям, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья,

установлена норма часов педагогической работы в неделю за ставку заработной платы в размере 25 часов;

– необходимость привлечения дополнительных педагогических работников для сопровождения детей с РАС в количестве одного дефектолога, одного специального психолога и одного тьютора (прошедших обучение / курсы повышения квалификации по теме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС») на группу компенсирующей или комбинированной направленности (при наличии в ней детей с РАС);

– необходимость уменьшения числа воспитанников в группах компенсирующей направленности для детей:

- с РАС *первого уровня (потребность в поддержке)* и *второго уровня (потребность в существенной поддержке)* в возрасте старше 3-х лет – до 5 человек (нахождение детей с РАС *третьего уровня (потребность в очень существенной поддержке)* в группах компенсирующей направленности возможно только при наличии индивидуального тьютора);

– необходимость уменьшения числа детей в группах комбинированной направленности для детей с:

- с РАС *первого уровня (потребность в поддержке)* и *второго уровня (потребность в существенной поддержке)* в возрасте старше 3-х лет – не более 2 детей в группе до 8 человек (нахождение детей с РАС *третьего уровня (потребность в очень существенной поддержке)* в

группах комбинированной направленности возможно только при наличии индивидуального тьютора).

– необходимость приобретения дополнительных средств обучения, в которых нуждаются дети с РАС при освоении образовательной программы.

Дополнительно, в случае если установлены надбавки к оплате труда для педагогических работников, непосредственно осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с РАС, возникает потребность в увеличении средней заработной платы для указанных педагогических работников.

В соответствии с общими требования к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) государственным (муниципальным) учреждением, утвержденными Приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2015 г. № 1040, при расчете нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам, инвалидам в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида и лицам со специальными потребностями **применяются повышающие коэффициенты**, учитывающие специфику организации предоставления государственных (муниципальных) услуги указанной категории потребителей. Таким образом, расчет нормативных затрат на реализацию адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС должен осуществляться посредством применения повышающих коэффициентов к нормативным затратам на оказание услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

Рекомендуется осуществлять расчет нормативных затрат на оказание услуги по реализации Программы ( ) по формуле:

( ) ,

где

– нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда педагогических работников, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

– повышающий коэффициент для расчета нормативных затрат на оказание услуг по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения потребностей в привлечении педагогических работников для реализации Программы.

Рекомендуемые значения коэффициента, рассчитанные по отношению к средним особенностям наполняемости общеразвивающих групп, их укомплектования педагогическими работниками, представлены ниже:

Таблица 1 – Значения повышающего коэффициента для адаптированных программ, реализуемых в группах компенсирующей и комбинированной направленностей (для детей с РАС)

Возраст детей	Режим пребывания, часов в день	Компенсирующие группы	Комбинированные группы
от 4-х лет до 5-ти лет	3	5,78	8,55
	4	5,3	7,62
	5	4,93	6,91
	8	8,8	11,54
	9	7,83	10,08
	10	7,62	9,65
	10,5	7,53	9,45
	11	7,44	9,27
	12	6,62	8,13
от 5-ти лет и старше	3	8,62	12,69
	4	7,94	11,37
	5	7,43	10,36
	8	8,83	11,54
	9	7,88	10,12
	10	7,68	9,69
	10,5	7,59	9,5
	11	7,5	9,32

	12	6,7	8,2

В случае установления повышающих надбавок к оплате труда для педагогических работников, непосредственно осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с РАС, рекомендуется соответственно увеличить значение повышающего коэффициента для расчета нормативных затрат на оказание услуг по реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения потребностей в привлечении педагогических работников для реализации Программы.

– нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда учебно-вспомогательных работников, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

– нормативные затраты на оплату труда и начисления на выплаты по оплате труда административно-управленческих и обслуживающих работников, участвующих в реализации Программы, рассчитанный на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{от}$ - нормативные затраты на оплату труда работников, обеспечивающих содержание зданий и особо ценного имущества, организацию предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного образования по основным образовательным программам и создающих условия для осуществления присмотра и ухода, определенные учредителем Организации в расчете на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{ком}$ - нормативные затраты на приобретение коммунальных услуг рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом затраты на приобретение расходных материалов, потребляемых возраста детей и режима их пребывания в группе.

$N_{зд}$ - нормативные в процессе организации реализации Программы, на содержание зданий и строений Организации, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

– повышающий коэффициент для расчета нормативных затрат на оказание услуг по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения условий комплектования групп. Рекомендуемые значения коэффициента составляют:

Таблица 2 – Значения повышающего коэффициента для адаптированных программ, реализуемых в группах компенсирующей и комбинированной направленностей (для детей с РАС)

Возраст детей	Группы компенсирующей направленности	Группы комбинированной направленности
от 4-х лет до 5-ти лет	1,63	1,3
от 5-ти лет и старше	3,44	2,75

– нормативные затраты на средства обучения и воспитания, используемые при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, определенные в расчете на одну услугу.

– повышающий коэффициент для расчета нормативных затрат на средства обучения и воспитания для услуги по реализации адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования, учитывающий особенности изменения условий комплектования групп. Рекомендуемое значение коэффициента для детей с РАС составляет: от 3 до 5.

– нормативные затраты на обеспечение дополнительного профессионального образования педагогических работников, рассчитанные на одну услугу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, с учетом возраста детей и режима их пребывания в группе.

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

Порядок, размеры и условия оплаты труда отдельных категорий работников организации, в том числе распределения стимулирующих выплат, определяются в

локальных правовых актах Организации и (или) в коллективных договорах. В локальных правовых актах о стимулирующих выплатах, в том числе, определяются критерии и показатели результативности и качества, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к условиям реализации Программы. В распределении стимулирующей части фонда оплаты труда предусматривается участие органов самоуправления Организации.

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

3.6. Планирование образовательной деятельности

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

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

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

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

3.7. Перечень нормативных документов

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».
5. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 53059-2008 «Социальное обслуживание населения. Социальные услуги инвалидам».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 апреля 2014 г. № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».
12. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).

13. Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 года №29/2141-6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА»
14. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)).

3.8. Рекомендуемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
3. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
4. Белявский Б.В., Морозов С.А., Морозова С.С. К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019, №6 - с.7-14.
5. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
6. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
7. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М., 2016.
8. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. –М., 1991.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
10. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
11. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребѐнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребѐнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В.Лебединского и М.К.Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
12. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.
13. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррон Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического

спектра. Методическое пособие / Под общей ред. А.В.Хаустова. – М., ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 – 94 с.

14. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
15. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
16. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
17. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
18. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
19. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
20. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
21. Морозов С.А., Морозова С.С. Методология преемственности. Дошкольное и начальное образование обучающихся с расстройствами аутистического спектра. // Образовательная политика, 2019, №4(80)- с. 22-30.
22. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнѐнных формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.
23. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжѐлых и осложнѐнных формах. – М., 2007.
24. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
25. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
26. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
27. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребѐнок. Пути помощи. – М., 2007.

28. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.
29. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
30. Расстройства аутистического спектра у детей (под ред. Н.В.Симашковой) – М., 2013.
31. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
32. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Приложение 1

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

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
Уровень 3. «Потребность в очень существенной поддержке»	Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьѐзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, человек с небольшим набором нескольких понятных слов редко является инициатором социального взаимодействия, а если и является, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, а реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения.	Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
Уровень 2. «Потребность в существенной поддержке»	Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения.	Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Уровень 1. «Потребность в поддержке»	Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Например, человек способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а попытки установить дружеские отношения странны и обычно безуспешны.	Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.

Приложение 2.

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

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

В такой ситуации перспективное планирование становится очень ненадѐжным, и в результате приходится планировать коррекционный процесс только на непродолжительный временной интервал, либо в общих чертах. Кроме того, планирование должно быть гибким, учитывающим неоднозначность реакции на коррекционные воздействия, лечение и ряд других обстоятельств.

В связи с этим в основных поведенческих методических подходах, ABA и TEACCH, коррекционная работа с аутичными детьми понимается как постоянно проводимая диагностика (и, в то же время, как научное исследование), по результатам которой планируются следующие этапы сопровождения.

В настоящее время наилучшим подходом считается сочетание клинической диагностики в сочетании с использованием различных психолого-педагогических инструментов.

Это могут быть различные протоколы наблюдения, листы данных, составленные с учѐтом всех требований, направленных на обеспечение объективности данных, но направленные на изучение одного или ограниченного числа показателей.

Могут использоваться различные схемы, применяемые при обследовании детей с другими особенностями развития, такие, как тест Векслера, нейропсихологическое обследование по А.Р. Лурия, различные варианты логопедического обследования и др.

Однако, нужно учитывать специфику развития при РАС в выборе конкретного инструмента, заданий, в трактовке результатов. Трудно, например, представить себе полное нейропсихологическое обследование по А.Р. Лурия ребенка дошкольного возраста с тяжелыми аутистическими расстройствами или единую для всех детей с аутизмом логопедическую карту.

Из используемых тестовых инструментов некоторые разработаны специально для обследования детей с аутизмом (CARS, PEP, VB-MAPP, ADOS, ADI и др.), некоторые (VABS, тесты Bayley, Гезелла и др.), предназначаются для более широкого контингента обследуемых, но достаточно часто используются и при обследовании детей с РАС.

В возрасте от 1 до 42 месяцев в США широко используется тест ***Bayley***, с помощью которого изучают психическое и моторное развитие (284 пункта) и поведение (шкала включает 30 пунктов). Тест разработан с ориентиром на норму, но используется в практике обследования детей с РАС.

В последнее время не слишком часто используют ***«Шкалы психомоторного развития» Гезелла,*** рассчитанные на детей от 0 до 6 лет. Это шкалы:

- адаптивного поведения,
- грубой моторики,
- тонкой моторики,
- речевого развития,
- социализации личности.

Каждая из шкал существенна при обследовании детей с РАС, однако правила применения этой методики при РАС не проработаны.

Из неспецифических в отношении аутизма тестов чаще всего используют Шкалу адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scale, VABS). Метод стандартизован, имеет хорошие показатели валидности, надѐжности и достоверности. Изучаются восемь областей поведения:

- общее самообслуживание,
- самообслуживание во время еды,
- самообслуживание при одевании,
- саморегуляция,
- навыки общения,
- предпочитаемые занятия,
- особенности моторики,
- социализация.

Рейтинговые шкалы детского аутизма (Childhood autism rating scales, **CARS**) были разработаны специально для обследования детей с аутизмом в 1980 г. и успешно используются в практике диагностики аутизма более 40 лет. Шкалы теста (отношение к людям – подражание – эмоциональный ответ – владение телом – использование объектов – адаптации к изменениям – зрительные реакции – слуховые реакции – реакции на другие воздействия – страхи, нервность – вербальная и невербальная коммуникация – интеллектуальные реакции – общее впечатление) релевантны проблемам детей с аутизмом. Их применение не требует непосредственного участи ребѐнка с аутизмом в

обследовании, что позволяет применять тест достаточно часто, но вызывает вопросы в связи с его объективностью (недостаточно обоснованные).

Результаты обследования – достаточно достоверные, по мнению не только авторов и пользователей, но и данных специальных исследований – позволяют делать заключение не только о наличии аутизма у ребѐнка, но и о степени тяжести нарушений (аутизм – тяжѐлый аутизм). Новый вариант (CARS2) приближает этот вариант к дифференцированной оценке детей с РАС, хотя принципы дифференциации (IQ и возраст) не релевантны сущности аутистических проблем.

Тест VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program - Путевые вехи вербального поведения и размещения программ) позволяет определить актуальный уровень развития речи ребенка, определить актуальные трудности речевого и поведенческого развития, определить пути преодоления выявленных трудностей и разработать индивидуальную подробную программу развития речи ребенка. Структура обследования выглядит практически безупречной, но она основана исключительно на бихевиористских представлениях о речевом развитии и основах поведения в целом («Verbal behavior» B.Skinner), что не даѐт оснований для решения части проблем детей с аутизмом. Использование этого теста недостаточно эффективно для детей с РАС с тяжѐлыми (особенно речевыми) нарушениями.

PEP. Особо следует остановиться на тесте PEP-3 / PEP-3R (Psychological – Educational Profile, Психолого-образовательный профиль, третья редакция пересмотренная), созданном специально для обследования детей с аутизмом. Тест сертифицирован в США и ряде других стран, предназначен для того, чтобы дифференцированно оценивать способности ребенка с РАС к обучению, что является очень важным практически моментом. Развитие различных психических функций при аутизме происходит неравномерно, что необходимо учитывать при разработке индивидуальных коррекционных программ, и PEP-3 это позволяет. Если неравномерность развития по результатам обследования по PEP-3 проявляется достаточно ярко, то это может рассматриваться как косвенное подтверждение правильности диагноза из спектра аутистических расстройств.

В PEP-3 информацию о ребенке получают из двух основных источников. Во-первых, это результаты выполнения заданий, основанных на типичных для детей формах активности; такие результаты оцениваются по стандартизированным, соотнесенным с типичным развитием шкалам. Во-вторых (и это особенность PEP-3 в сравнении с более ранними вариантами), информацию получают из опросника для родителей (или законных представителей ребенка).

PEP-3 используется для решения следующих конкретных задач:

- определение сильных и слабых сторон развития ребенка, как основы для написания индивидуальных программ обучения;
- получение информации, подтверждающей диагноз;
- определение уровня развития ребенка и степени его адаптации;
- оценка эффективности педагогической и клинической коррекции в динамике.

PEP-3 включает 172 задания, которые предлагают ребенку выполнить. Структура теста по направленности заданий представлена в табл. 8.

Задания представляют собой то, чем обычно занимаются дети дошкольного возраста: сложить пазл, пустить мыльные пузыри, скатать колбаску из пластилина, что-то нарисовать, срисовать или раскрасить, покормить игрушечную собачку и др. Количество заданий представляется б***о***льшим, чем есть на самом деле, поскольку одно реальное задание может использоваться для оценки сразу нескольких параметров.

Задания по вербальному и невербальному интеллекту объединены в блок «коммуникация», по общей, тонкой моторике и зрительно-двигательному подражанию (зрительно-моторной координации) – в блок «моторика», аффективные проявления, социальное взаимодействие, типичное поведение в двигательной и речевой сферах – в блок «дезадаптивное поведение».

Структура заданий теста PEP-3

Вербальный / невербальный интеллект	**34**	Тонкая моторика	**20**	Аффективные проявления	**11**
Экспрессивная речь	**25**	Общая моторика	**15**	Социальное взаимодействие	**12**
Понимание речи	**19**	Зрительно-двигательное подражание	**10**	Типичное поведение в двигательной сфере	**15**
				Типичное поведение в речевой сфере	**11**
Коммуникация (78)		**Моторика (45)**		**Дезадаптивное поведение (49)**	

Вопросник для родителей включает 10 вопросов в связи с проблемами поведения, 13 – о состоянии навыков самообслуживания и 15 вопросов – по адаптивному поведению, то есть всего 38 вопросов.

Кроме того, родителям предлагается оценить уровень развития ребенка на момент обследования по пяти параметрам (способность к общению, развитие моторики, социальных навыков и самообслуживания, а также способностей мышления) и в целом (какому психическому возрасту соответствует состояние навыка или общего развития). Также родителям предлагают десять диагностических категорий (аутизм, умственная отсталость, шизофрения, речевые нарушения и т.д.), чтобы оценить, в какой степени они подходят их ребенку и влияют на его развитие. Эти разделы характеризуют адекватность отношения родителей к ситуации нарушения развития у их сына или дочери, в какой степени эти оценки сходны у обоих родителей (если они оба заполняют вопросники).

К достоинствам PEP-3 можно отнести гибкость схемы применения (нет временных ограничений), возможность оценить зону ближайшего развития, поскольку результат оценивается не только как «выполнено» / «не выполнено», но и как «выполнено с помощью», виды которой строго регламентированы для каждого задания. Результат представлен не только качественными, описательными данными, но также наглядно (в форме графика) и количественно (психический возраст по семи шкалам).

Результаты обследования Миши К. (3,5 года) по PEP-3 представлены ниже.

Профиль развития

	Интеллект	Речь	Понимание	Тонкая	Общая	Подражание	Самообслу-	
6 л.11 мес.	68						26	6 л.11 мес.
6 л. 9 мес.	.						.	6 л. 9 мес.
6 л. 7 мес.	.						.	6 л. 7 мес.
5 л. 7 мес.	.		.					5 л. 7 мес.
5 л. 5 мес.	64	.	.					5 л. 5 мес.
5 л. 3 мес.	63	.	.					5 л. 3 мес.
5 л. 1 мес.	.	43	.				23	5 л. 1 мес.
4 г.11 мес.	.	.	.					4 г.11 мес.
4 г. 9 мес.	.	.	.					4 г. 9 мес.
4 г. 7 мес.	.	41	.	40				4 г. 7 мес.
4 г. 5 мес.	57	.	.	.				4 г. 5 мес.
4 г. 3 мес.	56	.	.	39				4 г. 3 мес.
4 г. 1 мес.	54	39	.	.				4 г. 1 мес.
3 г.11мес.	52	.	.	.				3 г.11мес.
3 г. 9 мес.	50	.	.	.				3 г. 9 мес.
3 г. 7 мес.	48	37	.	.				3 г. 7 мес.
3 г. 5 мес.	46	.	.	.		.	20	3 г. 5 мес.
3 г. 3 мес.	44	.	.	36		.		3 г. 3 мес.
3 г. 1 мес.	42	35	.	.	.	18		3 г. 1 мес.
2 г. 11 мес.	39	34	.	34	.	.		2 г. 11 мес.
2 г. 9 мес.	36	32	31	33	27	.		2 г. 9 мес.
2 г. 7 мес.	33-34	30	30	31	25	15		2 г. 7 мес.
2 г. 5 мес.	31	28	28	29	23	13		2 г. 5 мес.
2 г. 3 мес.	27-28	25	26	27	21	11		2 г. 3 мес.
2 г. 1 мес.	24-25	21-22	24	25	19	9	15	2 г. 1 мес.
1 г. 11 мес.	21	16-18	20-21	21-23	17	.	13	1 г. 11 мес.
1 г. 9 мес.	19	9-12	16-17	17	14	6	9-10	1 г. 9 мес.
1 г. 7 мес.	17	7	11-12	15	11	5	6	1 г. 7 мес.
1 г. 5 мес.	14-15	.	.	12-13	9	.	5	1 г. 5 мес.
1 г. 3 мес.	10-11	.	8	10	7	.		1 г. 3 мес.
1 г. 1 мес.	8	4	.	.	5	2	4	1 г. 1 мес.
< 1 г.	<6	<4	<6	<8	<4	<2	<4	< 1 г.

Оценки «выполнено»

32	12	19	22	17	8	12

Обследование показало, что уровень развития (адаптации) оценивается как «низкий» по пониманию речи, типичному поведению в речевой сфере, зрительно-двигатель-ному подражанию; как «значительно сниженный» – по вербальному и невербальному интеллекту, экспрессивной речи, тонкой и общей моторике, типичному поведению в двигательной сфере, проблемам поведения, навыкам самообслуживания,

адаптивному поведению; как «сниженный» – по аффективным проявлениям и социальному взаимодействию. Для шкал, где результаты можно оценить в характеристиках психического возраста, дается профиль психического развития – графическое выражение результатов обследования.

Отставание в развитии отмечается по всем шкалам, но, если по тонкой и общей моторике оно относительно невелико (психический возраст соответственно 2 г. 11 мес. и 2 г. 9 мес.), то по интеллекту и пониманию речи это 1 г. 6 мес. и 1 г. 7 мес. Зона ближайшего развития (оценки «выполнено не полностью») максимальна для интеллекта и экспрессивной речи, минимальна – для самообслуживания.

Полученные данные содержат важную информацию, нужную для разработки индивидуальных коррекционных программ.

PEP-3, безусловно, не должен применяться без других методов исследования, он не лишен недостатков (недостаточно достоверно дифференцирует легкие нарушения в двигательной сфере), вместе с тем, как показывает практика, является во многих отношениях информативным инструментом.

Как отмечено выше, у PEP существуют возрастные ограничения: психический возраст не старше 7 лет, паспортный – не старше 12 лет, но, совершенно очевидно, что коррекционная работа при РАС должна продолжаться и с подростками, и со взрослыми. Кроме того, в период пубертатного возрастного криза (который отмечается при аутизме, как и при типичном развитии) возникают особенности психики, требующие специального подхода при обследовании.

Весьма существенным могут быть результаты обследования по ADOS (особенно по его варианту CSS – шкале, калиброванной на тяжесть расстройств), но для обычных ДОО эта методика пока труднодоступна по ряду причин, хотя в перспективе, возможно, такое обследование заслуживает внимания. Освоение ADOS – CSS представляется более реальной перспективой в региональных ресурсных центрах.