1

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

1. **Целевой раздел образовательной программы.**

1.1. Пояснительная записка.

1.1.1. Общие сведения.

1.1.2. Цели и задачи реализации Программы.

1.1.3. Принципы и подходы к формированию Программы.

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

1.1.3.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

1.1.3.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

1.1.3.4. Этапы дошкольного уровня образования.

1.1.4. Характеристики особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра.

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы.

1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи.

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

* расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств

1.2.2.2.Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей

* расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств.

1.2.2.3.Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей

* расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы.

1. **Содержательный раздел программы**

2.1. Общие положения.

2.2. Описание образовательной деятельности

2.2.1. Ранняя помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств

аутистического спектра.

2.2.1.1. Социально-коммуникативное развитие.

2.2.1.2. Познавательное развитие.

2.2.1.3. Речевое развитие.

2.2.1.4. Художественно-эстетическое развитие.

2.2.1.5. Физическое развитие.

2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации.

2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития.

2.2.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.

2.2.2.4. Коррекция проблем поведения.

2.2.2.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

2.2.2.6. Формирование навыков самостоятельности.

2.2.2.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.

2

2.2.2.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие.

2.2.3.2. Речевое развитие.

2.2.3.3. Познавательное развитие.

2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие.

2.2.3.5. Физическое развитие.

2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций в пропедевтическом периоде дошкольного образования.

2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности к школьному обучению.

2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребѐнка с аутизмом к обучению в школе.

2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребѐнку с аутизмом к началу обучения в школе.

2.2.4.5. Подготовка к обучению основам чтения, письма, математических представлений.

2 2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра. 2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра.

1. **Организационный раздел.**

3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы.

3.2. Организация развивающей психолого-педагогической среды.

3.3. Кадровые условия реализации Программы.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы.

3.5. Финансовые условия реализации Программы.

3.6. Планирование образовательной деятельности.

3.7. Перечень нормативных документов.

3.8. Рекомендуемая литература.

Приложение 1. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра Приложение 2. Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

3

1. **ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (АООП)**

**1.1. Пояснительная записка**

Данная программа предназначена для работы с детьми возраста от 3 до 7 лет с расстройствами аутистического спектра. Программа имеет образовательную, коррекционно-

развивающую направленность. Программа составлена на основе адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, автор - Морозов С.А.

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

Реализация данной программы позволит создать оптимальные условия для повышения эффективности образовательной работы и коррекционно-развивающего воздействия педагога-психолога, учителя – логопеда, учителя – дефектолога, воспитателей и других специалистов ДОУ для максимального преодоления отставания в познавательном, социально-коммуникативном, речевом, интеллектуальном развитии воспитанников с расстройствами аутистического спектра.

**1.1.1. Общие сведения**

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Лысьва «Детский сад № 27» (далее МАДОУ).

* МАДОУ на 01. 09. 2019 функционирует 26 групп для детей дошкольного возраста от 2 до 8 лет, в том числе:

Один ребенок, обучающийся в группе компенсирующей направленности, имеет расстройство аутистического спектра. Ребенок обучается по АОП ДО для детей с РАС с учетом психофизических возможностей ребенка с ЗПР по заключению ПМПК.

**Юридический и фактический адрес учреждения:**

Российская Федерация, 618910, Пермский край, город Лысьва, ул. Чайковского 4, ул. Чайковского 12а, ул. Жданова 21, ул. Фестивальная 12.

Телефон – 5-48-47;

**Управляющая система:**

Директор – Симанова Вера Владимировна;

Зам.директор по ВМР – Чудинова Наталья Викторовна,

Старший воспитатель – Возякова Светлана Валерьевна;

Старший воспитатель – Петрова Ольга Анатольевна;

Старший воспитатель – Бурдакова Елена Владимировна.

Педагог-психолог – Илюмжинова И.А.

Социальный педагог – Канзылова И.В.

Педагог – дефектолог – Гааб А.В.

Педагог – дефектолог – Шадрина И.В.

4

**Характеристика педагогического коллектива:**

Педагогический коллектив, обеспечивающий развитие, воспитание и образование детей, состоит из 44 работника.

Педагогический коллектив стабильный, работоспособный, инициативный.

* МАДОУ работают специалисты:
  + 4 музыкальных руководителя; - 2 учителя-логопеда; - 2 педагога-психолога;
* 3 инструктора по физической культуре; - 2 учителя - дефектолога.

5

**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 учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
* формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
* разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребёнка с РАС;
* сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения
  + целях обеспечения реализации АООП дошкольного образования детей с РАС может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций.

Приводим характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

**Первая группа.** Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, 5 особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «завороженность» отдельными сенсорными впечатлениями. Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удается в силу невозможности установления какоголибо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности. Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету» Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

**Познавательная деятельность.** Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы непроизвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции. Игровая деятельность такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные 6 действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света. Эмоциональное реагирование такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», торможение, раскачивание и т.п.). Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств (например, гомеопатия или пищевые добавки) и своевременность начатых коррекционных мероприятий. Особенности поведения на ПМПК: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

**Вторая группа**. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение лубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п. Внешний вид, специфика поведения. Внешне такие дети ныглядят как наиболее 7 страдающие — они напряжены, скопаны в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные иутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолаличная и стереотипная, со специфичной гкандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.). Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты. Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым. Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхолалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок. Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные, Фактически невозможна никакая игровая символизация. Особенности эмоционального развития. Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «пораннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации. Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от 8 своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольной образовательной организации, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе. Особенности поведения на ПМПК: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, неадекватен, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, стереотипно прыснет, бегает по кругу, кружится и т.п. Речь эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

**Третья группа.** Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка. Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхолаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на 9 аффективно значимые для него темы, использование штампои и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова. Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда скан- дированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания». Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма. Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей 10 деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста. Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, п особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение. Обучаемость. Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала. Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память. Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер. Особенности эмоционального развития. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми). Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, 11 громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п. При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения. Особенности поведения на ПМПК: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

**Четвертая группа.** Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию. Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные 12 стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выраженно неадекватными. Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности. Обучаемость ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации. Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, 13 пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка. Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная). Естественно, что отмечаются специфичные особенности и эмоционального развития детей — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении. Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и свое временность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу. При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми. Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом. Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач- психиатр. Важно, чтобы все специалисты 14 одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой. Особенности поведения на ПМПК: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозим в контактах, не «считывает амоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений. Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будет обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС и плавный переход к школьному обучению. АООП разрабатывается с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей. АООП дошкольного образования детей с РАС самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и с учетом примерной адаптированной основной образовательной АООП. По своему организационно-управленческому статусу данная Программа, реализующая принципы ФГОС ДО, обладает модульной структурой. Рамочный характер примерной Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях

6

**1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы**

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

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

* 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.

* 1. *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

* последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у 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 междуэтапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов

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

* 1. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима,но еѐформирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.
  2. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинствокаждого участника взаимодействия, прежде всего ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей реперезентации психической жизни других людей.
  3. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений*.Выраженностьаутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своѐ отражение в зеркале), иногда не различает живое
* 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.
  1. *Сотрудничество Организации с семьѐй*.Этот принцип являетсяисключительно 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.
  2. *Сетевое взаимодействие с организациями* образования,здравоохранения,

социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно-образовательном процессе, так и через программы дополнительного образования

* 1. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеетисключительноно 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.
  2. *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

8

интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно, что необходим внимательный анализ их взаимосвязи.

* 1. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает,чтосодержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.
     1. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей*.
* 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.
  + 1. *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***

* 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.

9

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,всемобучающимся 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 отдельнымкатегориям 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 полиморфностьпроявлений 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.

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

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

o преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и

невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

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

o 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 когеренции5 (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
* симультанность восприятия;
* трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

* 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.
* 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.

11

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и(или) представлениями, которые сформированы ещѐ недостаточно, но только одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определѐнные виды деятельности оказываются жёстко связанными с определѐнными участками пространства (компартментами), и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший прием из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых 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 на компьютере или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

* любые способы генерализации навыка.

***Развитие социального взаимодействия, коммуникации и еѐ форм*** в настоящеевремя 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***

12

***действий других людей****,*способность предвосхищать,предугадывать идействия 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 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 иаутоагрессия, 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 – 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 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 как можно раньше (желательно не позднее раннего

* детства), 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 (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 нарушения 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 приведѐнном выше примере сложного дефекта (аутизм, умственная отсталость и сенсомоторная алалия – это конкретный случай Ефима М.) использовали методы коррекции аутизма (прикладной анализ поведения, АВА), 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 характера9 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;
* определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
* мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционной 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 ТЕАССН, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трёх 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 ребёнком.

* 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 ребёнка 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, однако, 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.

* + *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрастекоррекционно-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;

oформированиеневербальныхпредпосылокинтеллектуальнойдеятельности

исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;

o формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой

формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

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

* + начале дошкольного возраста (3-3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС (после введения МКБ-11 появится официальный медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра», 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; ТЕАССН), 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:

* 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;

16

* 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, 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, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

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

***1.1.2.4.*** ***Этапы дошкольного уровня образования***

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ожидают

определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и мониторинга его реализации.

* 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 иобразовательные 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 образовательногопроцесса.

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.

17

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 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

* 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.

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

* 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*

* *группой риска по РАС,* то еѐ *содержательное направление* должно определяться ФГОСдошкольного 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). 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.

*Деятельностное направление* в российской практике сформировано недостаточно:

существующие структуры (Санкт-Петербург, Псков, 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.

* + методическим подходам, применяемым в ранней помощи детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI) 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 из ребѐнком;
* принципиально допускается параллельное использование других методов;
* не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового

подхода)использование психофармакотерапевтических средств.

* + 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 совете, формировании способности к правильному выбору решения, но не на директивности.

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

* определить степень тяжести аутистических расстройств;
* 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.

Учитывая неоднородность контингента детей с РАС на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий будет различной. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса,

относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса можно считать достаточно малой, и специально эти случаи 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 ребёнка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1-2 ребёнка с РАС). В переходный период возможно потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания.

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

* успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой 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 понижается 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; занятия в группе компенсирующего

вида для детей с РАС или ТМНР.

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

* 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

21

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 жёсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учѐтом разнообразия форм получения НОО).

***Пропедевтический этап*** выделяется вне зависимости от хода и результатовосновного 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 ребёнка 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 учётом 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 ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО.

22

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

* + соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и 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)

* + 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

* 3-м годам.

23

**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

ивокализацию, 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;
  + 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 жёлтый» (зелёный, 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 трёх 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 являетсянаиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

* понимает обращённую речь на доступном уровне;

- владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения; - владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально - невербально);

* выражает желания социально приемлемым способом;
* - возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
* выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
* выделяет родителей и знакомых взрослых;
  + различает своих и чужих;
* поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
* отработаны основы стереотипа учебного поведения;
  + участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
* может сличать цвета, основные геометрические формы;
* знает некоторые буквы;
* владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
* различает «большой – маленький», «один – много»;
  + выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
  + выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
* умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
* пользуется туалетом (с помощью);
* владеет навыками приёма пищи.

**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 | лёгкой степени) | и нарушениями | |
| речевого развития): |  |  |  |  |  |

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

**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 расстройствявляется сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

* владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
* инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
* может поддерживать диалог (часто – формально);
* владеет конвенциональными формами общения с обращением;
* взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
* выделяет себя как субъекта (частично);
* поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
  + владеет поведением в учебной ситуации;
  + владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
  + владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
  + владеет основами безотрывного письма;
  + складывает и вычитает в пределах 5-10;
  + сформированы представления о своей семье, Отечестве;
  + знаком с основными явлениями окружающего мира;
* выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию

(индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
* имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
* участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
* владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
  + принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
  + умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

**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

* 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.

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

1. поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;
2. учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;
3. ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
4. обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для

семьи,

образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:

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

– разнообразием вариантов образовательной среды,

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

* 1. 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.

**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:

* 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
* освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

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

* + 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 стереотипность детей РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем.

* 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 учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Основной этап – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

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

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

**2.2. Описание образовательной деятельности**

**2.2.1. 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.

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования **развивающих методов** коррекции аутизма.Она постепенно индивидуализируется помере 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 ребёнка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трём 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 из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза «РАС»), то есть примерно 3 – 3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребѐнка с РАС к переходу 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, а также других проблем (при их наличии).

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*.*

**Социально-коммуникативное развитие.**

Работа с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (от 18 месяцев до 3 лет) в рамках образовательной области **«социально-коммуникативное** **развитие»** проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальнымокружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способов общения, 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.

Содержание области **«формирование и развитие коммуникации»** охватывает следующие направления педагогической работы с детьми:

* 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 (предпосылок учебного поведения, профилактика / профилактика и коррекция проблемного поведения);
* формирование предметно-манипулятивной деятельности и игровой деятельности;
* формирование начальных элементов навыков самообслуживания;

Основополагающим в содержании образовательного направления «Социально-коммуникативное развитие» является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приѐмам взаимодействия со взрослыми. В основе лежит эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является центральным звеном становления у ребенка мотивационной сферы.

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

* формировать потребность в контакте 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;

* формировать 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, живот);
* 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 элементарную речевую инструкцию;

* 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, стереотипа поведения).

**Формирование предметно-манипулятивной и игровой 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 навыков самообслуживания**

* создавать условия для накопления опыта в процессе пассивного участия ребѐнка в

исполнении бытовых ритуалов (ребенка одевают / раздевают, кормят, выполняют гигиенические процедуры в туалете, в душе, причѐсывают, вытирают нос, чистят зубы и т.д.);

* создавать условия для накопления опыта в процессе подключения ребѐнка к

исполнению бытовых ритуалов (содействовать взрослому при одевании, раздевании, кормлении, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т.д.);

− учить самостоятельно выполнять элементарные действия, операции по

самообслуживанию: при одевании, раздевании, приѐме пищи, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причесывании и т.д.

−вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с

ними;

−учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем видев вещах.

**2.2.1.2. Познавательное развитие**

Развитие познавательных способностей детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС происходит в процессе деятельности, направленной на сенсорное развитие, формирование предметно-практических действий, представлений об окружающем мире. В связи с этим, в рамках данной образовательной области выделяется три направления:

1. Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
2. Формирование предметно-практических действий (ППД);
3. Представления об окружающем мире.
4. **Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)**

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с повышенным риском формирования РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопление сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы.

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

***Зрительное восприятие:***

- стимулировать функцию прослеживания взором;

* создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы;

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

* стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
* стимулировать рассматривание предмета, захватывание ее рукой на доступном расстоянии для захвата; −развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся

рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;

* создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия;
* 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.;

* совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);
* формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать

предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик

* т.д.);

−формировать умение выделять изображение объекта из фона.

***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
* 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 (погремушки, детского

аккордеона, металлофона) и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопают ладошками малыша, покачивают на руках или на коленях, демонстрируют 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.);

* 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.

***Кинестетическое восприятие:***

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

* вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.);
* вызывать спокойные реакции на соприкосновение с различными материалами (дерево,

металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (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;

* различение 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»);
* формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения и

прикладывания).

1. **Формирование предметно-практических действий (ППД)**

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Для детей группы повышенного риска формирования РАС действия с отдельными предметами нередко становятся стереотипными. В этой связи ребенку необходима специальная коррекционно-обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Данное направление включает три раздела: действия с материалами, действия с предметами и количественные представления. Дети знакомятся с различными предметами

* материалами, их свойствами и осваивают действия с ними. В процессе освоения формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, перекладывание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании. В процессе деятельности с различными материалами формируются предпосылки базовых представлений о количестве: «один - много».

***Действия с материалами:***

−формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать,

переливать, наматывать различный материал;

−знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твѐрдый, текучий, сыпучий,

пластичный и др.)

***Действия с предметами:***

−развивать манипулятивные действия с предметами;

−формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

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

−формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет

* 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 (NB! Опасность формирования стереотпий!);

* формировать способы усвоения общественного опыта (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;
* учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по

подражанию в процессе предметно-игровых действий со 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.).

***Предпосылки количественных представлений***

* создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с предметами и материалами;
* учить выделять, различать множества по качественным признакам;
* формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки);
* учить выделять «один – много»;

1. **Представления об окружающем мире (социальном, природном)**

Представления об окружающем мире начинают активно формироваться у ребенка в

первый год жизни. Данное направление развития детей группы повышенного риска

формирования РАС должно способствовать как познавательному развитию ребенка, так и созданию основы для формирования у него социальных компетенций. В силу различных особенностей развития дети с РАС испытывают серьѐзные трудности в осознании социальных явлений, понимания взаимосвязей в окружающем мире. В связи с этим с раннего возраста важно проводить работу, направленную на осмысленное восприятие социальной действительности, на формирование у детей интереса к окружающему миру, базовых представлений о нем.

Направление «Представления об окружающем мире» включает два раздела: «Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты

* явления природы, временные представления.):

***Окружающий (ближайший) социальный мир***

−Учить различать и узнавать близких взрослых (маму, папу, братьев, сестёр 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.); −развивать интерес к игрушкам и другим предметам, действиям с ними;
* учить использовать игрушки соответственно их функциональному назначению;

−развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора

(например, подносить 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 держать ребенка на руках, комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения;

* активизировать на прогулке внимание ребёнка: 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», «собачка 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?» (берут ребенка на руки, поднимают для лучшего обозрения окружающего, указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и дают действовать 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 природой на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.);

**2.2.1.3. 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: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

* + 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

* общении, развитие понимания речи, и развитие экспрессивной речи.

1. **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.

1. **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.

**3)** **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!», выражать свои

потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).

**2.2.1.4. Художественно-эстетическое развитие**

* + рамках данной образовательной области происходит развитие эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира. Область художественно-эстетическое развитие представлена следующими разделами: эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыкальное воспитание.

Вместе с формированием изобразительной деятельности у ребенка воспитывается эмоциональное отношение к миру, развивается восприятие, воображение, память, зрительно-двигательная координация. На занятиях по аппликации, лепке, рисованию дети имеют возможность проявить интерес к деятельности или к предмету изображения, доступными для них способами осуществить выбор изобразительных средств. Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид деятельности всех детей без исключения. Разнообразие используемых техник делает работы детей выразительнее, богаче по содержанию, доставляет им много положительных эмоций. Создание ситуации успеха способствует развитию у детей желания участвовать в изобразительной деятельности.

Основные задачи: развитие интереса к изобразительной деятельности, формирование умений пользоваться инструментами, обучение доступным приемам работы с различными материалами, обучение изображению (изготовлению) отдельных элементов.

1. **Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства**

***Рисование:***

* воспитывать у детей интерес к выполнению изобразительных действий различными средствами;
* учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии мелками и карандашами на больших пространствах (доска, лист бумаги);
* формировать у детей представление о том, что можно изображать реальные предметы и явления природы (через показ);
* учить детей способам обследования предмета перед рисованием (через показ);
* учить детей называть предмет и его изображение словом;
* закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее

результатам.

***Лепка:***

* воспитывать у детей интерес к процессу лепки;
* учить детей проявлять положительные эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин);
* учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка;
* учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу;
* приучать детей лепить на доске, засучивать рукава перед лепкой и не разбрасывать глину (тесто, пластилин);
* учить детей правильно сидеть за столом;
* воспитывать у детей умения аккуратного выполнения работы; − учить детей называть предмет и его изображение словом;
* закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее

результатам.

1. **Музыкальное воспитание**

Музыкальное воспитание имеет особое значение для разностороннего развития ребенка. Мир музыки позволяет ему получить новые впечатления, приобщиться к восприятию новой информации. Активизация чувственных переживаний детей способствует их личностному развитию. Коррекция нарушений, имеющихся у детей, осуществляется путем их участия в различных видах музыкально-ритмической деятельности, протекающей на основе развития сенсорных процессов и формирования адекватных реакций на звучание музыки.

Музыка является одним из важнейших средств в развитии общения и социального взаимодействия детей с РАС (если нет негативизма к звукам музыки). Музыкальные средства помогают ребенку научиться воспринимать звуки окружающего мира, развить эмоциональную отзывчивость на музыкальный ритм, мелодику.

**Слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку:**

* учить детей проявлять реакции на звучание музыки (поворачивать голову в сторону звучания, улыбаться);
* развивать потребность к прослушиванию музыкальных произведений (песенок) совместно со взрослым;
* учить действовать с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой;

−расширять возможности действовать с музыкальными игрушками: колокольчиком,

детским роялем (с учѐтом различного уровня сензитивности!);

−проявлять эмоционально-двигательные реакции на звучание музыки;

−учить детей дифференцировано реагировать на разный характер музыки

(весѐлую, грустную и др.): подпевать отдельными звуками или слогами («ля-ля-ля»), выполнять движения – хлопать в ладоши, махать погремушкой, топать ногой на звучание веселой музыки;

−расширять представления о музыкальных инструментах (металлофон, бубен,

маракас), учить действовать с ними, извлекая звуки;

* развивать интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе;
* учить внимательно и слушать музыку, эмоционально реагировать на еѐ звучание и

выполнять простые игровые и имитационные действия (убаюкивать куклу; летать, как птички; топать, как мишки, и т.д.).

**2.2.1.5. Физическое развитие**

Одним из важнейших направлений ранней помощи ребенку с повышенным риском

формирования РАС является физическое развитие. Среди детей целевой группы имеется

немало гиперактивных, но есть и дети со сниженной двигательной активностью. И тем, и другим необходимы занятия физкультурой. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом.

Целью физического развития является укрепление физического здоровья детей. Основные задачи: развитие координации, физических качеств, гибкости и подвижности в суставах; укрепление функционирования вестибулярного аппарата, формирование основных и прикладных двигательных навыков, развитие интереса к подвижным играм.

1. **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;
* создавать условия для укрепления ног (например, катание на большом мяче и др.); − 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 ворота, обруч) и перелезать

(например, через гимнастическую скамейку, бревно); − учить перешагивать через незначительное 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 двигательную координацию; − учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;

* учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции;
* 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 доски – высота 10-15 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.

1. **Подвижные игры:**

−воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх; −закреплять сформированные умения и навыки, −стимулировать подвижность, активность детей,

−развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

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

* создавать условия для развития психических процессов и личностных качеств.

1. **Плавание:**
   * данный раздел включены водные процедуры и обучение 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.

* 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 поддержки взрослого.

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

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

*Установление эмоционального контакта* также может быть первым шагом вкоррекционной 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.

*Произвольное подражание* большинству детей с аутизмом исходно не доступно.Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учѐтом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных подходов.

*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 т.п. очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуация и сделать еѐ менее травматичной для ребѐнка.

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

Использование *конвенциональных форм общения* – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребѐнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» 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,какпоказывает 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 помере 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.***2.2.2.4***).

***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 речи при еѐ формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры

47

нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности,

* 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;

* 1. *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);

15

конвенциональные формы общения\* ;

сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

1. *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.

***2.2.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации***

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

* вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

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

***2.2.2.4. Коррекция проблем поведения***

*Проблемное поведение* (агрессия,самоагрессия,неадекватные крик,смех,плач,негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения 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;
  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.

49

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

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

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

* + - * 1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребѐнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез).
      * случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.
      * случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторых и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя
* тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.
  + - * 1. 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).

* + - * 1. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребѐнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (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.

при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;

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

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

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

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

***2.2.2.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы***

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре

аутистических расстройств. Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить **основные задачи эмоционального развития** специально.

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребѐнком –* оченьважный фактор, с помощью которого взаимодействие ребѐнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребѐнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации);
2. *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 предикторы их поведения;

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

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

* уметь выделять 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);
  1. *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора,*

*организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определѐнном уровнеразвития аффективной сферы);

* 1. *Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребѐнка с РАС (не ранее основного этапа 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

* объѐме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

***2.2.2.6. Формирование навыков самостоятельности***

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной

работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности ку данного ребѐнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

* 1. *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том,чторебѐнок 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.

* 1. 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.

* 1. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могутзатруднять 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 менее значимая мотивация.

* 1. *Трудности планирования, организации и контроля деятельности –* однаиз 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

***2.2.2.6. Формирование навыков самостоятельности*** Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной

работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности ку данного ребѐнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том,чторебѐнок 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.

1. При *воспитании в условиях гиперопеки* в основе несамостоятельности ребѐнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей,

52

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.

* 1. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могутзатруднять 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

* менее значимая мотивация.
  1. *Трудности планирования, организации и контроля деятельности –* однаиз 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 Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. описанных

выше) способов.

***2.2.2.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам***

Достижение главной цели комплексного сопровождения детей с РАС (способность

* 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.

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

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

1. *Выбор навыка* должен осуществляться с 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.

1. *Мотивация* естественная(при обучении любым моментам,связанным сприѐмом 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.).
2. *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.

* + 1. *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);
* 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.

***2.2.2.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности***

* + 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

* 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

54

нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

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

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьѐзно и не пренебрегать формированием

* 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.

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

***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.*

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а

* формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна.

Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

**Основными задачами коррекционной работы являются:**

* + 1. *Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира,* что означает:
* способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («***мой*** нос», «***моя*** рука»);
* способность выделять объекты окружающего мира вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.
  + 1. *Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*

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

 взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное произвольное подражание;

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

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

 развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;

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

* + 1. *Формирование готовности к совместной деятельности со*

*сверстниками:*

* + формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям; формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
  + в меру уровня коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития – игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая); возможность совместных учебных занятий;
    1. *Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе:*

введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на

основе эмоционального контакта со взрослыми;

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребѐнка;

1. *Становление самостоятельности:*

продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

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

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

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

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

формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний

* 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.);

1. *Формирование позитивных установок к различным видам труда и*

*творчества;*

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

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

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

1. *Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:*

формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного

подкрепления;

обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне

самосознания);

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

обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам

* 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;

1. *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению*

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

возможность реципрокно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);

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

***2.2.3.2. Речевое развитие***

На основном этапе работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах,

продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребѐнку).

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

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

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

совершенствование конвенциональные формы общения; расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;

1. ***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;

* + 1. ***Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:***

возможно при сформированности понимания речи с учѐтом степени пресыщаемости

* утомляемости ребѐнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учѐтом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребѐнка и его интересами, доступности по объѐму) и контроле за пониманием содержания текстов;
  + 1. ***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.

***2.2.2.3. Познавательное развитие*** Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с

развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

* + *развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации;*
* *формирование познавательных действий, становление сознания;*
* *развитие воображения и творческой активности;*
* *формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе,*

*части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.),*

* *формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об*

*особенностях**ее природы, многообразии стран и народов мира,*

на основании чего можно выделить **следующие задачи познавательного развития,**

разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

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

*пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.:*

обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа); соотнесение количества (больше – меньше – равно);

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

различные варианты ранжирования (сериации);

начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.); сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к

восприятию целостного звукового образа – даѐтся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия); сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое; создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях;

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

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

определение спектра, направленности познавательных действий (с учѐтом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребѐнка);

коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно еѐ уровень снижен и/или искажѐн, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребѐнка

* аутизмом;

3. *Развитие воображения и творческой активности;* ***в***озможно несколько вариантов:

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

на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать 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), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию, для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни;

*4.* *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, 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;

*5.* *Формирование первичных представлений о малой Родине и*

*Отечестве,*

*представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира:*

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

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

***2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие***

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

Стандарта, следующие:

* *развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания*

*произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;*

* *становление эстетического отношения к окружающему миру;*
* *формирование элементарных представлений о видах искусства;*
* *восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;*
* *стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;*
* *реализациюсамостоятельнойтворческойдеятельностидетей**(изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).*

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

* + силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое

воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажѐнно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

Что касается *самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом* *(изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.),* то она чаще всего несвободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребѐнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарѐнности и таланта – в различных видах искусства. Оба явления

– аутистические проявления и одарѐнность – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

***2.2.3.5. Физическое развитие*** ФГОС дошкольного образования (п. 2.6.) в образовательной области «физическое

развитие» включает следующие целевые установки:

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

 *способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики*

*обеих рук, а также с правильным, не 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 задачи очень важны не только для физического развития ребѐнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

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

* ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступным ребѐнку уровне.

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

**2.2.4. 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 которог -

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

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

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, 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.

* + 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.
    - 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

* звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажѐнного понимания
* 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 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

* 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.

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

oиндивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего–

утром, как в школе);

oобучение 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;

oпродолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно

объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;

oобучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения

* + навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;

1. особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;
2. начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых

ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

1. с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

oв течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее

спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи и т.п.).

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

Как показывает опыт, недостаточная организация поведения (или тем более 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

**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.

* + 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.

организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

***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

* 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.

* + - 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
  + 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

* 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.

***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, 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 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 необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, 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 бытьдостаточно 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

* + 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

* 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 написаниикоторых ведущим является круговое движение: **«с», «о», «а».**

***Вторая группа.*** Строчные буквы,которые пишутся в строке и при написаниикоторых 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 написаниикоторых ведущим является движение «снизу вверх»: **«л», «м», «я».**

***Четвѐртая группа*.**Строчные буквы,которые пишутся в строке и при написаниикоторых 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 являетсядвижение «сверху вниз»: **«И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ».**

***Третья группа*.**Заглавные буквы,при написании которых ведущим являетсядвижение «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 являетсядвижение «снизу вверх»: **«Л», «А», «М», «Я».**

***Пятая группа.*** Заглавные буквы,при написании которых основным являетсядвижение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: **«Е»,** **«Ё», «З».**

***Шестая группа.*** Заглавные буквы,при написании которых основным являетсядвижение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы:

**«У», «Ч», «Ф».**

***Седьмая группа*.**Заглавные буквы,в написании которых используется сложнаякомбинация 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

* самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

***Обучение*** ***детей с расстройствами аутистического спектра основам***

***математических представлений***

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

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

* + 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.).
* 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

* раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда.
  + 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 ребёнка. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

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

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

Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия – чуткими 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 ребёнка 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 ребёнка 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 ребёнка. Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели., для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество 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 ребёнку 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 из этих проблем следует отнести следующие.

Психологические проблемы: установление ребѐнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях к аутизму у ребѐнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации,

* самому ребѐнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребѐнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

1. **Организационный раздел**
   * 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), и, 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 учѐтом 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, уровню речевых и коммуникативных возможностей, 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

* РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

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

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 традиции (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 должна основывается 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**

Непосредственно с ребѐнком с РАС осуществляют воспитательно-образовательную работу:

воспитатели группы, музыкальный руководитель; учитель-логопед; педагог-психолог; инструктор по физической культуре (плаванию); инструктор по физической культуре.

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 МКДОУ.

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: ***все***

***специалисты, непосредственно работающие с детьми с РАС, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции*** дифференцированно,в соответствии сосвоими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования. Поэтому специалисты МКДОУ регулярно проходят курсовую подготовку по работе с детьми с ОВЗ (РАС).

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

МКДОУ, реализующее Программу, обеспечивает 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)
  + другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) 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,
* также в соответствии с динамикой развития системы образования;
  + - обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников ДОУ, 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 ДОУ, реализующей АООП ДО детей с РАС,

используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

МКДОУ, осуществляющее образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, создаѐт 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;

1. 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; в выполнение Организацией требований:
2. санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объѐме, как в случае реализации ООП ДО;
   1. пожарной безопасности и электробезопасности;
   2. охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации; возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

МКДОУ имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение

* 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

* ограниченными возможностями здоровья.

Программой предусмотрено также использование 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:

* обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;
* обеспечивать реализацию Программы, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;
* 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 нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

Указанные нормативы определяются в соответствии со Стандартом, с учетом:

* типа МКДОУ,
* 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 МКДОУ расходов на **средства обучения**

* **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 ихдеятельности;
* иных расходов, связанных с реализацией и обеспечением реализации Программы, (включая приобретение коммунальных и других услуг).

**3.6. Планирование образовательной деятельности**

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 должно быть направлено на совершенствование еѐ деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы МКДОУ.

**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».

1. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).
2. Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 года №29/2141-6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА»
3. 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. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
5. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
6. Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М.,

2016.

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. –М., 1991.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М.,

2003.

1. 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.
2. 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.
3. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
4. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
5. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
6. 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.
7. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
8. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
9. 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.
10. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнѐнных формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.
11. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжѐлых и осложнѐнных формах. – М., 2007.
12. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
13. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
14. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
15. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребѐнок. Пути помощи. – М., 2007.
16. 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.
17. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
18. Расстройства аутистического спектра у детей (под ред. Н.В.Симашковой) – М.,

2013.

1. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательситва для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
2. Шоплер Э., Ланзинд M., Ватерc 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** | **Социальная коммуникация** | **Ограниченные интересы и** |  |
| **тяжести** |  | **повторяющееся поведение** |  |
|  |  |  |  |
| Уровень 3. | Тяжелая недостаточность речевых и | Отсутствие гибкости поведения, |  |
| «Потребность в | неречевых навыков общения приводит к | значительные трудности с |  |
| очень | серьѐзным нарушениям в | приспособлением к переменам и |  |
| существенной | функционировании; крайне ограниченное | изменениям или ограниченные / |  |
| поддержке» | инициирование социальных | повторяющиеся формы поведения, |  |
|  | взаимодействий и минимальный ответ | которые мешают и существенно |  |
|  | на социальные инициативы других. | затрудняют функционирование во |  |
|  | Например, человек с небольшим набором | всех сферах. |  |
|  | нескольких понятных слов редко является | Сильный стресс и/или выраженные |  |
|  | инициатором социального взаимодействия, а если | затруднения при смене |  |
|  | и является, то обращается в необычной форме и | деятельности или переключении |  |
|  | только для удовлетворения нужд, а реагирует |  |
|  | внимания. |  |
|  | только на очень прямые указания и формы |  |
|  |  |  |
|  | социального общения. |  |  |
|  |  |  |  |
| Уровень 2. | Заметная недостаточность речевых и | Отсутствие гибкости в поведении, |  |
| «Потребность в | неречевых навыков общения; | трудности в приспособлении к |  |
| существенной | выраженные затруднения в социальном | переменам и изменениям или |  |
| поддержке» | общении и взаимодействии даже при | ограниченные / повторяющиеся |  |
|  | наличии поддержки; ограниченное | формы поведения, которые |  |
|  | инициирование социальных | проявляются с достаточной |  |
|  | взаимодействий и ограниченное или | частотой и заметны стороннему |  |
|  | ненормальное реагирование на | наблюдателю, а также мешают |  |
|  | социальные инициативы других. | функционированию в различных |  |
|  | Например, человек использует ограниченное | ситуациях. |  |
|  | количество фраз, социальное взаимодействие | Заметный стресс и/или выраженные |  |
|  | ограничено узкими специальными интересами, | затруднения при смене |  |
|  | заметны странности неречевого общения. | деятельности или переключении |  |
|  |  |  |
|  |  | внимания. |  |
|  |  |  |  |
| Уровень 1. | Без поддержки и содействия | Негибкое поведение препятствует |  |
| «Потребность в | недостаточность социального общения | функционированию в разных |  |
| поддержке» | приводит к заметным нарушениям. | ситуациях. Сложности с |  |
|  | Сложности с инициированием | переключением между видами |  |
|  | социальных взаимодействий, | деятельности. Проблемы с |  |
|  | нетипичные или неудачные реакции на | организацией и планированием |  |
|  | обращения со стороны окружающих. | препятствуют независимости. |  |
|  | 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. |  |  |
|  |  |  |  |

87

*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.

такой ситуации сколько-нибудь 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.

связи с этим в основных поведенческих методических подходах, АВА и ТЕАССН, коррекционная работа с аутичными детьми понимается как постоянно проводимая диагностика (или как научное исследование), по результатам которой планируются следующие этапы сопровождения.

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

* тяжелыми аутистическими расстройствами или единую для всех детей с аутизмом логопедическую карту.

Из используемых тестовых инструментов часть предназначается для различных отклонений в развитии и для типичного развития, и лишь один из тестов этой группы разработан специально для обследования детей с РАС – РЕР-3.

возрасте от 1 до 42 месяцев широко используется тест ***Bayley***, с помощью которого изучают психическое и моторное развитие (284 пункта) и поведение (шкала включает 30 пунктов).

последнее время не слишком часто используют ***«Шкалы психомоторного*** ***развития» Гезелла,*** рассчитанные на детей от0до6лет.Это шкалы:

* + адаптивного поведения,
  + грубой моторики,
  + тонкой моторики,
* речевого развития,
* социализации личности.

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.

***РЕР.*** Особо следует остановиться на тесте РЕР-3, РЕР-3R (Psychological –

Educational Profile, Психолого-образовательный профиль, третья редакция пересмотренная), созданном специально для обследования детей с аутизмом, чтобы дифференцированно оценить способности ребенка с РАС к обучению, что является очень важным практически моментом, так как развитие различных психических функций при аутизме происходит неравномерно, и это необходимо учитывать при разработке индивидуальных коррекционных программ. Если неравномерность развития по результатам обследования по РЕР-3 проявляется достаточно ярко, то это может рассматриваться как косвенное подтверждение правильности диагноза из спектра аутистических расстройств.

* + РЕР-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 РЕР-3 в сравнении с более ранними вариантами), информацию получают из опросника для родителей (или законных представителей ребенка).

РЕР-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. РЕР-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 РЕР-3**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вербальный / | **34** | Тонкая |  | **20** | Аффективные | **11** |
| невербальный |  | моторика |  |  | проявления |  |
| интеллект |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Экспрессивная | **25** | Общая |  | **15** | Социальное | **12** |
| речь |  | моторика |  |  | взаимодействие |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Понимание речи | **19** | Зрительно- |  | **10** | Типичное | **15** |
|  |  | двигательное |  |  | поведение в |  |
|  |  | подражание |  |  | двигательной сфере |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  | Типичное | **11** |
|  |  |  |  |  | поведение в |  |
|  |  |  |  |  | речевой |  |
|  |  |  |  |  | сфере |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| **Коммуникация** | | **Моторика** | |  | **Дезадаптивное** |  |
| **(78)** |  | **(45)** | |  | **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).

* + достоинствам РЕР-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).

РЕР-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 РЕР существуют возрастные ограничения: психический возраст не старше 7 лет, паспортный – не старше 12 лет, но мы понимаем. 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.