

РАССМОТРЕНО

на заседании педагогического
совета

Протокол от 30.08.2021 г. № 1

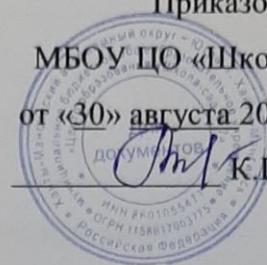
УТВЕРЖДЕНО

Приказом директора

МБОУ ЦО «Школа-сад № 7»

от «30» августа 2021 г. № 814

К.Г. Букренева



**Адаптированная основная образовательная
программа дошкольного образования для детей
с расстройством аутистического спектра (РАС) в возрасте от 3 до 7 лет
Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения
«Центр образования «Школа-сад № 7»**

Хаты-Мансийск

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.....	15
1.1. Пояснительная записка.....	15
1.1.1. Цели и задачи программы.....	19
1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы.....	21
1.1.2.1. Принципы и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте.....	21
1.1.2.2. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	25
1.1.2.3. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	36
1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования.....	44
1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы.....	53
1.2.1. Целевые ориентиры начального этапа.....	55
1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	58
1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации программы.....	62
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	65
2.1. Общие положения.....	65
2.2. Описание образовательной деятельности.....	67
2.2.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	67
2.2.1.1. Формирование и развитие коммуникации.....	67
2.2.1.2. Коррекция нарушений речевого развития.....	69
2.2.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.....	71
2.2.1.4. Коррекция проблем поведения.....	72
2.2.1.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.....	75

2.2.1.6. Формирование навыков самостоятельности.....	77
2.2.1.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.....	79
2.2.1.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.....	82
2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	83
2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие.....	83
2.2.3.2. Речевое развитие.....	88
2.2.3.3. Познавательное развитие.....	89
2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие.....	92
2.2.3.5. Физическое развитие.....	93
2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	94
2.2.4.1. Формирование социально-коммуникативных функций в пропедевтическом периоде дошкольного образования.....	95
2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности к школьному обучению.....	96
2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе.....	98
2.2.4.4. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе.....	101
2.2.4.5. Подготовка к обучению основам чтения, письма, математических представлений.....	102
2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	113
2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра.....	114
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	117
3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы.....	117
3.2. Организация развивающей психолого-педагогической среды.....	118

3.3. Кадровые условия реализации Программы.....	121
3.3.1. Начальный этап.....	122
3.3.2. Основной этап.....	122
3.3.3. Пропедевтический этап.....	123
3.4. Материально-технические условия реализации Программы.....	123
3.5. Планирование образовательной деятельности.....	126
3.6. Перечень нормативных документов.....	127
3.7. Рекомендуемая литература.....	128
Приложение 1. Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	132
Приложение 2. Рекомендуемые дидактические материалы, примерный перечень игр, упражнений, иллюстративного материала, литературных и музыкальных произведений.....	136
Приложение 3. Формы организации учебной деятельности, учебный план.....	141
Приложение 4. Эффективные практики комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в рамках межведомственных подходов в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.....	151

ВВЕДЕНИЕ

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психологопедагогических особенностях. В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5). Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

Основные диагностические признаки РАС - качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС. Первазивный характер РАС проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться в очень широких пределах. Например, уровень 3 интеллектуального развития по данным IQ3 колеблется

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

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию. При аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие со другими людьми (с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается на взаимодействие с ребёнком, в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней

искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых ФГОС ДО образовательных областей становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только, по общей оценке, разных детей, но у каждого ребёнка уровень развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания может очень значительно различаться, и эти различия существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

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

В той или иной степени, такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей несравнимо больший. Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (помимо отмеченных выше особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы. Тонические процессы, их нарушения, по мнению многих

отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе РАС.

В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения и отторгнуть другие из-за того, что не срабатывает «закон силы» - и выбор становится затруднённым или невозможным);

- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения и негативизма);

- на определении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;

- на определении одного из двух принципиальных направлений коррекционной работы: повышение возможностей взаимодействия с окружающим или наработка гибкости взаимодействия (принципиально возможен смешанный вариант).

Среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов.

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

Симультанность восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания. Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных

процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чём-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка и его трудно переключить на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми).

Память. У большинства детей с наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями.

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

Особенности развития **эмоциональной сферы** при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления

эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В. Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В. Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и существенно осложняет социальную адаптацию.

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

Отмеченные особенности развития детей с РАС позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий. Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом следует отнести следующие:

- стремление к обоснованному переходу от примитивного симультанирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);
- структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временной

организации деятельности; - структурирование пространства – как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;

- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;

- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;

- генерализация навыка – освобождение навыка от зависимости от несущественных факторов, препятствующих переносу навыка в другие условия;

- формирование функциональной значимости навыка как такового;

- недостаточность возможностей усвоения смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание); ограниченность возможности (иногда невозможности) усвоения смысла, происходящего «из жизни».

Вследствие этого возникает необходимость:

а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных методов обучения и воспитания,

б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учётом особенностей развития детей с РАС;

в) отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;

г) использование диссоциированности формальной и содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием;

д) учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от

свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того, следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

е) переход в мнемических и, особенно важно, в собственно мыслительных процессах от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;

ж) без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

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

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

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

3. Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов

на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических, психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Наиболее тяжёлый **третий уровень** – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные/ повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Отмечается сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные /повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке. Без поддержки недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между

видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности. В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. В дошкольном возрасте значительно реже отмечается снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами.

Несмотря на то, что эта классификация даёт частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном).

Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (далее - НОО) обучающихся с РАС.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная основная образовательная программа (далее - АООП) дошкольного образования (далее – ДО) детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС в возрасте от 3 до 7 лет с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) для детей дошкольного возраста с РАС МБОУ «Центр образования «Школа-сад № 7» (*далее-программа*) разработана в соответствии с:

- Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года;

- Санитарными правилами СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи", утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28;

- Приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;

- Приказом Минпросвещения России от 21.01.2019 № 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014»;

- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Адаптированная образовательная программа для детей дошкольного возраста с РАС разработана на основе:

- Основной образовательной программы дошкольного образования МБОУ ЦО «Школа-сад № 7» (далее – ДОУ);

- Примерной адаптированной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией профессора Л.В. Лопатиной;

- Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (авт. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева);

- Методических рекомендаций для специалистов психолого-педагогического сопровождения «Оказание комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями» АУ дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования», Региональный центр психолого-педагогической помощи и сопровождения, Ханты-Мансийск – 2019;

- Методических рекомендаций «Оказание комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями. Показатели по оказанию комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями» АУ дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования», Ханты-Мансийск – 2020;

- использования опыта работы специалистов и описанных в литературе методик работы с аутичными детьми.

АООП ДО разработана с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и(или) компенсации нарушений развития, достижения возможно

более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей. Программа определяет примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы. Учитывая острый дефицит специальной литературы по дошкольному образованию детей с РАС, в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развёрнуто.

Содержательный раздел включает описание коррекционно-развивающей работы на этапе ранней помощи и начальном этапе ДО. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с аутизмом и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество. На основном этапе ДО дано описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие);

формы, способы, методы и средства реализации Программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому себе. Программа создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов ДО аутичных детей раннего и дошкольного возраста.

В Организационном разделе представлены условия реализации Программы, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого-педагогические, кадровые и финансовые условия реализации Программы. В части финансовых условий описаны особенности финансово-экономического обеспечения ДО детей раннего и дошкольного возраста с РАС, дано определение нормативных затрат на оказание государственной услуги по дошкольному образованию данной категории детей. Организация самостоятельно определяет соотношение объёмов частей АООП (обязательной части и части, определяемой участниками образовательного процесса) в соответствии с потребностями и возможностями ребёнка с аутизмом; это соотношение должно стремиться к доле 60% обязательной части и к 40% в части, определяемой участниками образовательного процесса. Организация также определяет объём коррекционно-развивающей работы, который на начальном этапе при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

Программа содержит рекомендации по оцениванию её достижений в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации образовательной программы Организации. Программа завершается двумя приложениями. Программа не рассматривается

как технология ДО детей с аутизмом в строгом смысле, поскольку – в силу особенностей развития при РАС и возможностей современных методов комплексного сопровождения - не может во всех случаях гарантировать достижения желаемых результатов даже в форме целевых установок. По своему организационно-управленческому статусу Программа не может быть отнесена к определённому структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях зависит от результатов коррекционного процесса, и определение качественно временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при его успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе ДО детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы.

1.1.1. Цели и задачи реализации программы:

Цель Программы - обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с РАС для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни. Достижение цели обеспечивается научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

Цель достигается посредством решения 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;

- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с ООП ДО;

- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей ЗОЖ, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, 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;

- сотрудничества с семьёй ребёнка с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

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

1.1.2. Принципы и подходы к формированию программы

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, 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 связана:

- 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей;
 - 2) с нарастающей 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.
- 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), относятся к основным симптомам РАС и формируются в результате коррекционной работы. Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития и требуют не поддержки, а смягчения и – в идеале – преодоления.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, 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 детства не вызывает сомнений, самоценность детства связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А. п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса. Этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного), обогащение детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без коррекционной работы не представляется возможным

3. Позитивная социализация ребёнка необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

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

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга. Как же будет строиться сотрудничество, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень 16 социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений удаётся редко.

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

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

8. Индивидуализация дошкольного образования при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития.

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

10. Развивающее вариативное образование. Содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению явных и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных форм и методов обучения затруднено несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других форм обучения.

11. Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей. В соответствии с ФГОС ДО выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

12. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы. Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных

аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, 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. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

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

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этим детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно.

При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также, как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного

использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

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

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого. Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. ***Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка.*** Эта индивидуальная

программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их *аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении)*.

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

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными

ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что

эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

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

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

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

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

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

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

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

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

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия

с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

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

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

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

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу.

Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе

именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть, даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

При успешной коррекционной работе дети в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии, в том числе и в период младшего школьного возраста.

Трудности и возможности ребёнка с аутизмом к школьному возрасту значительно различаются и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребёнка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. То есть, уровень психического развития пришедшего в школу ребёнка с РАС, его оснащённость средствами коммуникации и социальными навыками зависят не только от характера и даже степени выраженности первичных биологически

обусловленных проблем, но и от социального фактора – качества предшествующего обучения и воспитания.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. *Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера.* Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. *РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.* Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

1.1.2.3. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ОВЗ (в том числе для детей с 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 РФ». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

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

Существуют образовательные потребности, свойственные отдельным категориям ОВЗ: дети с нарушениями слуха нуждаются в звукоусиливающей аппаратуре; незрячим нужны книги и пособия, выполненные шрифтом Брайля; многим детям с ДЦП – пандусы и подъемники в зданиях образовательных организаций. Следовательно, если обучение и воспитание детей с РАС является самостоятельным направлением в образовании, должны быть особые образовательные потребности, присущие всем обучающимся с РАС, что необходимо означает определённую связь с диагностически значимыми признаками этого отклонения в развитии. Учитывая клиническую и психолого-педагогическую полиморфность проявлений РАС, формулировки особых образовательных потребностей, присущие всем детям с РАС, должны быть обобщёнными, то есть относиться ко всем детям с РАС и, в то же время, быть основой для конкретизации и индивидуализации в соответствии с особенностями каждого ребёнка, что очень важно для коррекции.

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

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

- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

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

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

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

Проявления нарушений пространственно-временных характеристик окружающего людей с РАС:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках

феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

- трудности восприятия 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, смысловозначительных признаков; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам. Отношение трудностей усвоения успешно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы), таблички с надписями)), объёму (на определённый вид деятельности (переодевание при приходе в детский сад), день, неделю и более)), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач. В части случаев хорошие результаты даёт ведение дневника (с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой фактически то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симулировать 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.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и(или) представлениями, которые сформированы ещё недостаточно, но только одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства (компартаментами), и попытки видоизменить, 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 приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства. Это предупреждает значительную часть проблем поведения, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения. Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик.

Существует много конкретных приёмов наработки гибкости:

- одно и то же задание ребёнок 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 понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, если хорошая погода, качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх 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 её форм рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации. Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка,

затрудняют 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 определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого 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 даёт 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 организованных процессов или нарушение интеллектуального развития в силу синдрома «олиго-плюс»), а

также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные). 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 учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций. Так, в приведённом выше примере сложного дефекта (аутизм, умственная отсталость и сенсомоторная алалия – это конкретный случай) 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).

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

1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования

Чаще всего от территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПк) ожидают определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и мониторинга его реализации. В случае РАС – в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью

– представляется более целесообразным использовать категорию индивидуальной образовательной траектории, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трём направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

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

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

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

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом 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 с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка. Необходимо ещё 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 ребёнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаёт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте. Более чем тридцатилетний опыт работы с аутичными детьми, включая их подготовку к школе, позволяет выделить следующие этапы дошкольного образования:

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

В части ранней помощи 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. К методическим подходам, применяемым в ранней помощи детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI)¹³ и «Денверская модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся в основном на различные варианты АВА, и «Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях» (часто даже в литературе на русском языке используют английскую аббревиатуру «DIR-FT», или «Floortime», в дословном переводе – «время на полу»), которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам.

Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход (далее – «ЭСП»), разработанный сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; этот подход не получил достаточного практического применения в раннем возрасте из-за отсутствия в РФ системы ранней диагностики РАС и ранней помощи детям с РАС (группой риска по РАС), но имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС.

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

- начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе;
- все названные подходы стараются идти «от ребёнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);
- отводится большая роль привлечению родителей к работе с их ребёнком;
- принципиально допускается параллельное использование других методов;

- не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового подхода) использование психофармакотерапевтических средств.

Существуют и различия между отмеченными четырьмя методами. Например, в EIBI меньше, чем в других методах уделяют внимание развитию игровой деятельности; если ESDM и EIBI ориентируются в основном на трудности ребёнка, обусловленные аутизмом, то Floortime и ЭСП – на развитие и коррекцию эмоциональной сферы и др. Так или иначе, наличие разных методических подходов способствует гибкому подходу к реализации ранней помощи, большей степени её индивидуализации.

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

- определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
- составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС ООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий. Можно выделить три наиболее типичных варианта организационного решения начального этапа дошкольного образования детей с РАС; или, другими словами, процессуального направления образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС.

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

- Это трудно сделать по времени: группа риска по РАС выявляется примерно в 1,5 года (для России это пока в будущем), диагноз устанавливается в 3-4 года, то есть на решение отмеченных выше проблем остаётся примерно 2 года, чего практически всегда недостаточно.

- Коррекция аутизма требует достаточно большого объёма индивидуальной работы с использованием специальных методов; система ранней помощи ориентирована именно на индивидуальную работу, но большой объём занятий (20-40 часов в неделю) и специализацию именно в коррекции РАС при методическом плюрализме (использование эмоционально-смыслового подхода, DIR-FT, PRT) представить трудно, так как система ранней помощи ориентирована на помощь при широком спектре проблем. Это направление становится особенно привлекательным, если преодолеть некоторую методическую ограниченность (особенно в случае EIBI) и обеспечить конструктивное взаимодействие с медицинским сопровождением.

2. Вторым вариантом перехода от ранней помощи к ДОО является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС, модель которого во многих отношениях отработана в практике зарубежных и отечественных организаций. Чаще всего это небольшая (редко больше 30-40 воспитанников) негосударственная организация, главная задача которой – смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу. Методической основой помощи детям с РАС в таких центрах являются, как правило, различные варианты АВА. Несмотря на негосударственный статус, эти центры занимают своё вполне определённое место в системе муниципального образования.

В России решением задач начального этапа дошкольного образования детей с РАС в обозначенном выше ключе занимаются в основном негосударственные, чаще всего общественные благотворительные организации. Важнейшие вопросы координация их деятельности с ДОО и другими государственными структурами в настоящее время не решены

прежде всего из-за отсутствия концептуального подхода к комплексному сопровождению лиц с РАС.

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

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, ребёнок 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 или частичным подключением ребёнка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей. В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт 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 ребёнка с РАС).

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

индивидуальную работу по актуальным для данного ребёнка 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 учётом разнообразия форм получения НОО).

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию. Как показывает практика, даже для 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, причём для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным. Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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.

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности ДО 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 ДО. Решения задач: формирования Программы;
- б) анализа профессиональной деятельности;
- в) взаимодействия с семьями;
- г) изучения характеристик образования детей от 2 месяцев до 8 лет;
- д) информирования родителей и общественности относительно целей ДО, общих для образовательного пространства РФ.

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 форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка. Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения ДО. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств.

1.2.1. Целевые ориентиры начального этапа

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

<p>1.2.1.1. Целевые ориентиры для детей раннего возраста с риском формирования РАС</p>	<ul style="list-style-type: none">- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука; позитивно реагирует на короткий тактильный контакт;- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нализывание колец, вкладывание стаканчиков);- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга;- 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 трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (включается свет, издаётся звук);
- разъединяет детали конструктора;
- строит башню из трёх 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), 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 40 непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;

- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре конструктором – снимает куртку, шапку (без застёжек) 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 (собирает пирамидку, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий));
- 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;

	<ul style="list-style-type: none"> - пользуется туалетом с помощью взрослого; - моет руки с помощью взрослого; - ест за столом ложкой; - преодолевает избирательность в еде (частично).
1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения ДО детей с РАС	
1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения ДО детей с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и сочетается интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития)	<ul style="list-style-type: none"> - 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 контролируется 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) под руководством взрослых; - может сличать цвета, основные геометрические формы; - знает некоторые буквы; - владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка); - различает «большой – маленький», «один – много»;

	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
<p>1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения ДО детей с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - владеет простыми формами речи (2-3 сложные предложения, простые вопросы) или 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) под руководством взрослых; - знает основные цвета и геометрические формы;

	<ul style="list-style-type: none"> - знает буквы, владеет техникой чтения частично; - может писать по обводке; - различает «выше – ниже», «шире – уже»; - есть прямой счёт до 10; - выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально, в группе) с использованием простых гимнастических снарядов; - выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых; - имеет на уровне стереотипа представления о ЗОЖ и его правилах; - владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).
<p>1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения ДО детей с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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);

<p>сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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 ЗОЖ 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 в дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных Организацией условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т.д.

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

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

– 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.

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 ДО на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм ДО;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи; ДОО и для педагогов Организации в соответствии:

– с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС;

– разнообразием вариантов образовательной среды;

– разнообразием местных условий;

5) представляет собой основу для развивающего управления программой ДО для детей с РАС на уровне ДОО, обеспечивая качество основных образовательных программ ДО в разных условиях.

Уровни системы оценки качества:

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка ДОО;

- внешняя оценка ДОО, независимая профессиональная и общественная оценка.

Система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации программы ДО;

- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы ДОО;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества АООП ДО детей с РАС;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между ДО и НОО обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества ДО в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АООП в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего ДО 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.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

Содержание примерной АООП ДО включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение. 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);

- 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, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй, развивающей составляющей. В связи с этим на этапе ранней помощи и начальном этапе ДО основного содержания становится специальная коррекционная работа. Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка.

На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей. Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО. Разграничения по этапам, уровням тяжести

аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносится 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 ДО 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 сотрудников), а также родителей. Высокая значимость сотрудничества коллектива Организации с родителями и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4. 2.2.

2.2. Описание образовательной деятельности

2.2.1. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС

2.2.1.1. Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в

наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения). Для формирования и развития коммуникации в первую очередь необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (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 в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её 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 учётом 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 ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

Использование конвенциональных форм общения – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей навыка обращения: переход от «Здравствуй!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в Организации, которую посещает ребёнок, в транспорте. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

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

2.2.1.2. 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 её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.); умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

- конвенциональные формы общения;

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

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

3. Развитие речевого творчества:

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

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

2.2.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации

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

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

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь. Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

2.2.1.4. 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 ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение.

Общая схема работы такова:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:
 - подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
 - лишение подкрепления;

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

- наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребёнка стимул. В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения).

Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания). В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная б5 психотерапия, но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко. Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

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

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

Порядок коррекции стереотипий следующий:

1. Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у

некоторых – сложный генез). В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль. В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

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

3. Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения).

Чаще всего используются следующие приёмы:

- переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребёнку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;

- замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);

- трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (требование, чтобы всё было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол);

- прерывание: допускается только в том случае, если другие приёмы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам при условии, что у ребёнка крепкая нервная система;

- наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности. Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторые стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

4. Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция – через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы. Коррекция стереотипий требует целенаправленных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

2.2.1.5. 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 целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

1. Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит

мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации);

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

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

- развитие способности к использованию в качестве эмоционального значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев; - развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе – к сопереживанию, сочувствию, состраданию;

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

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

4. Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):

- формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребёнка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции близкого человека - мамы), социально опосредованные реакции, осмысление);

- в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психоэстетотерапии в занятия соответствующим видом

искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арт-терапия – занятия тем или иным вариантом изо-деятельности).

2.2.1.6. 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. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

1. Эмоциональная зависимость от другого человека проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультанный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка). Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

2. При воспитании в условиях гиперопеки в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (одеваться или принимать пищу) самостоятельно. Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

3. Недостаточность целенаправленности и мотивации также могут затруднять становление самостоятельности. В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью, и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов; - обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно); - внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы. Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

5. Трудности выбора как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать/не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определённый вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребёнок не способен усилить один из вариантов и отторгнуть другие. Преодоление трудностей может осуществляться способами:

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

- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В) или визуализацию (в силу simultaneity восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);

- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

6. Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно. Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (описанных выше) способов.

2.2.1.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае аутизма родители 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 учётом следующих факторов:

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

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

- возможности организации среды обучения;

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

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

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

4. Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств. Наиболее типичные причины трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков:

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
- недостаточность произвольного подражания;
- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;
- неправильная организация обучения, а именно:
 - неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола);
 - неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);
 - несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолеть который, как правило, сложно);
 - неправильное оказание помощи: обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;
 - воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

- выбирается навык;
- определяется конкретная задача коррекции;
- выясняется причина затруднений;
- подбирается адекватный вариант мотивации;

- выбирается определённый способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;
- если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

2.2.1.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте (на начальном этапе ДО детей с РАС – обязательно).

Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в АВА. Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение. Используются следующие виды заданий:

- сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами); - выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;

- соотнесение одинаковых предметов;

- соотнесение предметов и их изображений;

- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;

- задания на ранжирование (сериацию);

- соотнесение количества (один – много; один – два – много).

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

- именно тот пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;

- прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более, что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;

- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с РАС

2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие

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

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в ДОО;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Выделяя конкретные задачи, было учтено, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе ДО детей с РАС.

Основные задачи коррекционной работы:

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, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. 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;

- 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!»).

3. 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.

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. 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.

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

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

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

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

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

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;

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

- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и/или адекватного подкрепления;

- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

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

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

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

- возможность использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные); - возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей).

2.2.3.2. Речевое развитие

На основном этапе работа по речевому развитию продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку).

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

2. 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;

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

4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости, утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как

можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

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

- 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);
- различные варианты ранжирования (сериации);
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа – даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях;

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

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

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой

стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям;

- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию, для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни;

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 ребёнка 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:

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

- конкретизация представлений 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:

– развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изо-), мира природы;

– становление эстетического отношения к окружающему миру;

– формирование элементарных представлений о видах искусства;

– восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

– стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

– реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изо-, конструктивно-модельной, музыкальной).

Из этих установок следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях. В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изоискусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание

причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далеко не всем.

Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла. Что касается самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изо-, конструктивно-модельной, музыкальной), то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных рас – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии). В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость – требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

2.2.3.5. Физическое развитие ФГОС до (п. 2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки:

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

- способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);

- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами;

- становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

– становление ценностей ЗОЖ, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также 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 взрослому и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о ЗОЖ и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне. Таким образом, в основном этапе ДО детей с аутизмом основная задача - 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 РАС

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

Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от ДО к НОО происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причём

для детей с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Задачи подготовки к школе:

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

Все эти задачи решаются в ходе пропедевтического периода, главная цель - 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 ребёнок способен к речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения; устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

Очевидно, что дети с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко (скорее никогда), особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако, цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо понимать речь (устную и/или письменную).

Официальные документы запрещают устанавливать в ДО 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.

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 ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребёнка 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 связано со многими причинами, в том числе с особенностями их генеза. Такие виды проблемного поведения, как агрессия

и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна 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 более лёгких форм могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении. Необходимо учитывать фактор времени. Несформированность к определённому возрасту поведенческих проблем (или - реже - наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП.

Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребёнка, однако это получается не всегда.

Всё большее значение в картине проявлений проблемного приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то – желательно совместную - деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться в худшем случае просто мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания.

«Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения. Правильная организация взаимодействия ребёнка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребёнку не только тогда, когда он плохо себя ведёт. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование – 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 ребёнка с аутизмом к обучению в школе

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода – адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного

процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

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

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

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

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.);
- по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются и снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка;
- постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;
- особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно

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

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, необходимо сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний (см. 6.6), потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям. Как показывает опыт, недостаточная организация поведения (или тем более её отсутствие) у ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

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

Когда ребёнок с аутизмом – да в общем-то любой ребёнок – приходит в первый класс, предполагается, что он может самостоятельно раздеваться и одеваться, самостоятельно принимать пищу, способен справляться со своими проблемами в туалете и т.п. – может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием. В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других – нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей.

Понятно, что эти вопросы касаются в основном детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет

возможно в русле, прежде всего, АВА. Главное - сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены.

2.2.4.5. 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 удаётся, но интеллектуальные возможности ребёнка 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 определённого внимания педагогов даже в старших классах.

Основы обучения детей с РАС чтению

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка 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). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром.

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

Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи.

Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого глобального чтения, для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.). Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же

согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом.

Многие аутичные дети любят составлять пазлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета. Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (кастрюля, книга и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного.

Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по Марии Монтессори. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету (с действиями – сложнее), выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или 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 ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного, во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

При обучении чтению многих детей (но не всех!) не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе. В то же время, содержание текста не должно

быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: очень трудно будет перейти к другим темам. При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно, а при аутизме они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо.

В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу. При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник (что практически всегда), то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребёнка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда – квазимотивацию через подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

Основы обучения детей с РАС основам письма

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности.

Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и в дальнейшем – негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь – одна из форм общения и речи в целом (в

некоторых случаях основная для человека с аутизмом); письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно в более раннем возрасте. Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.).

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

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть минимально коротким

в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить).

И еще один очень важный момент: часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка и в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Параллельно с прописями (см. «Прописи» Т.И. Морозовой и Л.С. Захаровой) необходимо подключить работу в тетрадях в косую линейку и далее в узкую линейку. Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и тем более к безотрывному письму) будет значительно осложнен. Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности). Каждый этап должен быть представлен небольшим (два – три – четыре) количеством повторов, с тем, чтобы все разместить в пределах

строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков РАС, лежащее в основе современной диагностики РАС триады Л. Уинг является нарушением 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 ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления. Особое внимание привлекает то, что эти навыки и умения изначально практически всегда в той или иной степени формальны, но, во-первых, это проявляется весьма по-разному, и, во-вторых, ее достаточно сложно выявить (особенно в случае относительно легких нарушений), поскольку количественные характеристики сами по себе по определению относительны и, следовательно, отвлечены и в определенном смысле формальны.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому. Причина может быть не только в слабости абстрактных процессов, но и чрезмерной симультанности восприятия;
2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий). Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчёта. Следующие задачи – на наглядном материале обучать ребёнка числа и количества предметов, усвоить состав числа. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному, то есть понятие четверки (предметов или абстрактных единиц, и это можно рассматривать как «математический образ») не происходит, «четыре» это не две пары ($2+2$) и не $3+1$, четыре это $4=1+1+1+1$, то есть каждый раз идет процесс симультирования по единице (возможно, сказывается и слабость центральной когеренции). Одно из следствий такого рода нарушений – сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных. Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

Есть дети, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти дети вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений – далеко не всегда. С подобными трудностями сталкиваются практически во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех

в связи с фиксацией на каких-то частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не «плюс» и «минус», но «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент – не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академических знаний и уровня жизненной компетенции.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и качественными нарушениями социального взаимодействия при аутизме.

И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения. Например, то, что информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка. Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь взрослого должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.

Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребёнок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребёнка. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях взрослый ни в коем случае не должен:

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия – чёткими и последовательными. Поскольку дети с аутизмом не

могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.

Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д. 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 ребёнка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках практически всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического). Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребёнок с аутизмом (далее – Организация), и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии

ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребёнка.

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

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и одновременно подчёркивать каждый новый успех.

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 ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести следующие психологические проблемы: установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает

спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему.

Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4). Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС фактически очень мало и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет 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) ребёнка 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 ребёнка 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, лично ориентированный и преимущественный характер комплексного сопровождения;

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;

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

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

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

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала – через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях 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, её 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 ребёнка 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, 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 ребёнка с 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 с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации. Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

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 ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, формирование начал личности, развитие индивидуальности ребёнка.

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 ребёнка, 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 ребёнка;

- принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко

трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);

– принцип комплексирования и гибкого зонирования. жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) и индивидуальных занятий;

– принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных 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 Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;

- открытость обществу, открытость своему Я, среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

- принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.).

3.3. Кадровые условия реализации Программы

Программа предоставляет Организации право самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых

образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей. Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с Организацией. Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

3.3.1. Начальный этап

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

3.3.2. Основной этап

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все психолого-педагогические специалисты должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 72 часов. Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые полные или неполные 10 детей с аутизмом должна

быть ставка педагога-дефектолога или педагога-психолога), выполняющего функцию супервизора.

3.3.3. Пропедевтический этап

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется дефектологами, педагогами-психологами или тьютором, прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (формирование жизненных компетенций)» в объёме 36 часов.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика») или тьютором, прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений)» в объёме 36 часов.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной самостоятельной, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей образовательную деятельность;

- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА) и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

- эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС планируемых результатов освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

– возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники

(принтеры, сканеры, ламинаторы), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

– наличие фото- и видеоаппаратуры для фото регистрации, видеозаписи и просмотра фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований:

– санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

– пожарной безопасности и электробезопасности;

– охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС. Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

– учебно-методический комплект Программы (в том числе комплект различных развивающих игр);

– помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребёнка с участием взрослых, и других детей;

– оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста;

– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты. Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми - инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья. Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в том числе расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в том числе информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

3.5. Планирование образовательной деятельности

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации. Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей и должно быть направлено в первую очередь на создание

психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе на формирование развивающей предметно-практической среды. Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование её деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

3.6. 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 2013г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным

общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».

11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

12. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года № 1839-р).

13. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»

14. Приказ Минпросвещения России от 21.01.2019 № 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014»

3.7. 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. Купер Дж. О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. – М., 2016.
7. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
9. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
10. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
11. 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.
12. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
13. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
14. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
15. 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.

16. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
17. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
18. 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.
19. Морозова С.С. Коррекционная работа при осложнённых формах детского аутизма. Части I и II. – М., 2004.
20. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
21. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
22. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
23. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
24. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2007.
25. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8.
26. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
27. Расстройства аутистического спектра у детей (под ред. Н.В. Симашковой) – М., 2013.
28. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.

29. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Диагностическое обеспечение коррекционно-образовательного процесса детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Динамика расстройств аутистического спектра зависит от трёх основных составляющих: возрастной, связанной с аутистическими (часто и иными) нарушениями развития и обусловленной лечебно-коррекционным процессом.

Возрастная составляющая определяется искажённым развитием и плохо предсказуема, ещё менее предсказуема динамика аутистических нарушений (в значительной степени эндогенным), реакция на лечебно-коррекционные воздействия также различна, но всё же более определённа. В такой ситуации сколько-нибудь перспективное планирование становится очень ненадёжным, и в результате приходится планировать коррекционный процесс только на непродолжительный временной интервал, либо в общих чертах. Кроме того, планирование должно быть гибким, учитывающим неоднозначность реакции на коррекционные воздействия, лечение и ряд других обстоятельств. В связи с этим в основных поведенческих методических подходах, АВА и ТЕАССН, коррекционная работа с аутичными детьми понимается как постоянно проводимая диагностика (или как научное исследование), по результатам которой планируются следующие этапы сопровождения.

В настоящее время наилучшим подходом считается сочетание клинической диагностики в сочетании с использованием различных психолого-педагогических инструментов. Это могут быть различные протоколы наблюдения, листы данных, составленные с учётом всех требований, направленных на обеспечение объективности данных, но направленные на изучение одного или ограниченного числа показателей.

Могут использоваться различные схемы, применяемые при обследовании детей с другими особенностями развития, такие, как тест Векслера, нейропсихологическое обследование по А.Р. Лурия, различные

варианты логопедического обследования и др. Однако, нужно учитывать специфику развития при РАС в выборе конкретного инструмента, заданий, в трактовке результатов. Трудно, например, представить себе полное нейропсихологическое обследование по А.Р. Лурия ребенка дошкольного возраста с тяжелыми аутистическими расстройствами или единую для всех детей с аутизмом логопедическую карту. Из используемых тестовых инструментов 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. В 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). В последнее время не слишком часто используют «Шкалы психомоторного развития» Гезелла, рассчитанные на детей от 0 до 6 лет. Это шкалы:

- адаптивного поведения,
- грубой моторики,
- тонкой моторики,
- речевого развития,
- социализации личности.

Из неспецифических в отношении аутизма тестов чаще всего используют Шкалу адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scale, VABS). Метод стандартизован, имеет хорошие показатели валидности, надёжности и достоверности. Изучаются восемь областей поведения:

- общее самообслуживание,
- самообслуживание во время еды,
- самообслуживание при одевании,
- саморегуляция,
- навыки общения,
- предпочитаемые занятия,

- особенности моторики,
- социализация.

Особо следует остановиться на тесте PEP-3, PEP-3R (Psychological – Educational Profile, Психолого-образовательный профиль, третья редакция пересмотренная), созданном специально для обследования детей с аутизмом, 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 PEP-3 проявляется достаточно ярко, то это может рассматриваться как косвенное подтверждение правильности диагноза из спектра аутистических расстройств.

В PEP-3 информацию о ребенке получают из двух основных источников. Во-первых, это результаты выполнения заданий, основанных на типичных для детей формах активности; такие результаты оцениваются по стандартизированным, соотнесенным с типичным развитием шкалам. Во-вторых, (и это особенность PEP-3 в сравнении с более ранними вариантами), информацию получают из опросника для родителей (или законных представителей ребенка). PEP-3 используется для решения следующих конкретных задач:

- определение сильных и слабых сторон развития ребенка, как основы для написания индивидуальных программ обучения;
- получение информации, подтверждающей диагноз;
- определение уровня развития ребенка и степени его адаптации;
- оценка эффективности педагогической и клинической коррекции в динамике.

PEP-3 включает 172 задания, которые предлагают ребенку выполнить. 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 большим, 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».

Вопросник для родителей включает 10 вопросов в связи с проблемами поведения, 13 – о состоянии навыков самообслуживания и 15 вопросов – по адаптивному поведению, то есть всего 38 вопросов. Кроме того, родителям предлагается оценить уровень развития ребенка на момент обследования по пяти параметрам (способность к общению, развитие моторики, социальных навыков и самообслуживания, а также способностей мышления) и в целом (какому психическому возрасту соответствует состояние навыка или общего развития).

Также родителям предлагают десять диагностических категорий (аутизм, умственная отсталость, шизофрения, речевые нарушения и т.д.), чтобы оценить, в какой степени они подходят их ребенку и влияют на его развитие. Эти разделы характеризуют адекватность отношения родителей к ситуации нарушения развития у их сына или дочери, в какой степени эти оценки сходны у обоих родителей (если они оба заполняют вопросники).

К достоинствам 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).

Приложение 2

Рекомендуемые дидактические материалы, примерный перечень игр, упражнений, иллюстративного материала, литературных и музыкальных произведений

Образовательная область «Речевое развитие»

Рекомендуемые игры и игровые упражнения. «Как рычат мишки?», «Хлопки», «Поручение», «Покажи и назови», «Илюшины игрушки», «Один, одна, одно», «Что делает?», «Оденем куклу», «Большой — маленький», «Четвертый—лишний», «Для чего нужны?», «Внимательные ушки», «Кто где?», «У кого?», «Кто в домике живет?», «Один, два, три», «Разноцветные флажки», «Мой, моя», «Будь внимательным», «Воробьишки» и др.

Рекомендуемые иллюстративный материал, предметные и сюжетные картинки по изучаемым лексическим темам, картины «Птичий двор», «Собака со щенятами», «Кошка с котятами», «Мы играем», «В песочнице».

Образовательная область «Познавательное развитие»

Рекомендуемые игры для развития психических функций, «Где гремит?», «Что звучит?», «Погреми так же», «Что как звучит?», «Волшебный мешочек», «Обведи пальчиком», «Узнай на ощупь», «Разрезные картинки», «Собери пупса», «Пес и щенок», «Петушок», «Лиса и мышка», «Чайник», «Бабочка и цветок», «Алешка».

Примерная тематика опытов и экспериментов «Тающая снежинка», «Цветные льдинки», «Куличики» (игры с сухим и мокрым песком), «Полеты в небе» (летающие воздушные шарики, листики, перышки), «Игры с соломинкой», «Мыльные пузыри», «Что в пакете?» (ищем воздух), «Посадка

лука», «Проращивание семян гороха», «Чиним игрушку» (строение человека), «Наши помощники» (органы чувств), «Сварим куклам суп», «Приготовим чай для гостей», «Горячо — холодно», «Легкий — тяжелый», «В каждой бутылке своя пробка», «Волшебные фигуры», «Угостим мишек», «Куличики», «Курочка Ряба», «Снежки», «Волшебный чулок».

Рекомендуемые игры и упражнения для развития математических представлений

«Разложи фигуры», «Шарики и кружки», «Кубики и квадратики», «Разноцветные корзинки», «Разноцветные домики» (группировка предметов по определенному признаку), «Сложи квадрат», «Сложи круг» (2—4 части), «Логические цепочки» (для самых маленьких), «Большой и маленький», «Дорожки» (длинный и короткий), «Разноцветные шарфики» (широкий и узкий), «Домики для кукол» (высокий и низкий), «Угости зайчат», «Накорми цыплят», «Веселые путешественники» (уравнивание двух множеств), «Слушай внимательно», «Заводные игрушки» (воспроизведение заданного количества движений), «Составь картинку», «Разные картинки» (ориентировка на плоскости), «День и ночь», «Разноцветные шарики», «Геометрическое лото». «Вкусное печенье», «Где курочки?»

Занимательные задания и упражнения.

«Домики и дорожки», «Сложи узор», «Медведь и пчелы», «Кто быстрее?», «Гаражи», «Разноцветные фонарики», «Поезд», «Смотай ленту», «Собери бусы», «Найди такой же», «На что похоже?», «Чего не хватает?», «Сложи листик», «Насос», «Когда это бывает?», «Большие и маленькие», «Зверята», «Разноцветные кораблики».

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Рекомендуемые подвижные игры. «Семья», «Гном», «Мяч», «Это я», «Платье», «Брюки», «Щетка», «Умывалочка», «Тапки», «Брюки», «Ботинки», «Елка», «Елочная игрушка», «Чашка», «Тарелка», «Каша», «Корова», «Конь», «Петух», «Утки», «Подарок маме», «Зайка», «Медвежонок», «Воробей»,

«Ворона», «Стул», «Кроватка», «Грузовик», «Поливальная машина», «Одуванчик», «Бабочка»².

Подвижные игры на воздухе. «Пробеги с вертушкой», «Воробышки и кот», «Курочка-хохлатка», «Солнышко и дождик», «Позвони в колокольчик», «Снежинки и ветер», «Зайка беленький сидит», «Кто дальше?».

Рекомендуемые настольно-печатные игры. «Разрезные картинки», пазлы, «Парочки», «Парные картинки», лото «Игрушки», блоки Дьенеша (для самых маленьких), лото «Магазин» (игрушки, обувь, одежда, посуда).

Рекомендуемые сюжетно-ролевые игры. «Дочки-матери», «Хозяюшки», «Магазин», «На приеме у врача», «В автобусе», «Парикмахерская», «Шоферы», «Стройка».

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Примерный перечень литературных произведений. народные потешки и пестушки, русские народные сказки «Курочка Ряба», «Репка», «Колобок», «Волк и козлята», «Три медведя», стихи А. Барто, Е. Благиной, З. Александровой, рассказы Л. Толстого, К. Ушинского, сказки и рассказы Е. Чарушина; Е. Яниковская «Я хожу в детский сад», Д. Габе «Моя семья», «Мама», А. Шлыгин «По дороге в детский сад», Е. Ильина «Игрушки», С. Капутикян «Хлюп-хлюп», К. Чуковский «Мойдодыр», Ф. Ливстик «Кто сшил Видеку рубашку», Я. Аким «Елка наряжается», О. Высоцкая «Елочка», Л. Воронкова «Бедовая курица», Я. Тайц «Кыш», В. Сутеев «Кто сказал „мяу“?», В. Стоянов «Воробей», П. Воронько «Испугались зайца», Я. Тайц «Поезд», Д. Хармс «Кораблик», А. Фет «Бабочка».

Рекомендуемые музыкальные произведения для слушания, «Баю-баю» (русская народная песня), «Грибок», «Лошадка» (М. Раухвергер), «Самолет» (Е. Тиличеева), «Зайка» (русс. нар. мелодия), «Серенькая кошечка» (В. Витлин), «Дождик» (Н. Любарский), «Киска» (А. Александров), «Листопад» (Т. Потапенко), «Маленькая полька» (Д. Кабалевский), «Болезнь куклы» (П.

Чайковский), «Марш» (Т. Ломова), «Детская полька» (М. Глинка), «Зима прошла» (Н. Метлов).

Рекомендуемые музыкально-дидактические игры и упражнения «Где мои детки?», «Подумай и отгадай», «Птицы и птенчики», «Кто в домике живет?», «Чудесный мешочек», «К нам пришли гости», «Что делают дети?», «Зайцы», «К нам игрушки принесли», «Наш оркестр», «Ножками затопали», «Марш деревянных солдатиков», «Бабочки», «Мишки», «Волчок», «Мы — собачки», «Мы — кошечки» и др., «Игра с цветами», «Белочки», «Курочка с цыплятами», «Птички», «Дети и волк», «Прятки с платочками», «Ходим-бегаем» (Е. Тиличеева), «Разминка» (Е. Макшанцев), «Птички и машины» (Т. Ломова), «Марш» (Э. Парлов), «Зимняя пляска» (М. Старокадомский), «Лошадка» (Е. Тиличеева).

Рекомендуемые для подпевания песенки «Ладушки-ладушки» (Т. Иорданский), «Птичка» (Т. Потапов), «Спи, мой мишка» (Е. Филичеева), «Строим дом» (Гавришева Л. Б., Нищева Н. В.), «Игрушки», (Гавришева Л. Б., Нищева Н. В.), «Дождь» (Гавришева Л. Б., Нищева Н. В.), «Бычок» (Вихарева Г. Ф., Барто А. Л.), «Слон» (Вихарева Г. Ф., Барто А. Л.), «Зайка» (Вихарева Г. Ф., Барто А. Л.), «Козленок» (Вихарева Г. Ф., Барто А. Л.), «Грузовик» (Вихарева Г. Ф., Барто А.), «Самолет» (Вихарева Г. Ф., Барто А. Л.), «Паровозик» (Вихарева Г. Ф.), «Ква-ква», (Вихарева Г. Ф.), «Цыплята» (А. Филиппенко), «Маша кошку одевала» (В. Иванников), «Лопаточка моя» (В. Герчик), «Елка» (Т. Потапенко), «Маму поздравляют малыши» (Т. Потапенко).

Рекомендуемые пляски и танцы «Где наши ручки» (Т. Ломова), «Гуляем и пляшем» (М. Раухвергер), «Пляска с ложками», «Игра-пляска», «Танец с вертушками», «Танец медвежат», «Пляска с кубиками», «Пляска с погремушками» и др. (из книги «Поиграем, потанцуем»), «Танец с куклами» (русская народная мелодия), танец «Снежинка» (Т. Ломова), «Пляска с султанчиками» (М. Раухвергер).

Хороводы, «Елка» (Т. Потапенко), «Маленький хоровод» (М. Раухвергер).
«Елочка» (Е. Бахутова).

Игра на детских музыкальных инструментах. «Плясовая» (русская народная мелодия в обр. Т. Ломовой), «Во саду ли, в огороде» (русская народная мелодия).

Ритмопластика. «Песенка медвежат» (В. Кривцов, движения А. Бурениной),
«Разноцветная игра» (Б. Савельев, движения А. Бурениной).

Психогимнастика, этюды на расслабление «Сосулька», «Шалтай-Болтай»,
«Спящий котенок» (М. Чистякова).

Образовательная область «Физическое развитие»

Рекомендуемые подвижные игры, «Бегите ко мне», «Догони мяч»,
«Найди свой домик», «Наседка и цыплята», «Поезд», «Бегите к флажку», «Где
спрятался мышонок?», «По ровненькой дорожке», «Найди свой домик»,
«Поймай комара», «Воробышки и кот», «Птичка и птенчики», «Кролики»,
«Лягушка», «Трамвай», «Угадай, кто кричит», «Найди свой цвет», «Поймай
снежинку», «Снежинки», «Добеги до кегли», «Мыши в кладовой», «Птички в
гнездышках», «Сбей кеглю», «Мы топаем ногами».

Культурно-досуговая деятельность

Культурно-досуговая деятельность компенсирующей направленности для детей с РАС включает в себя организацию отдыха, развлечений, праздников и самостоятельной художественной деятельности детей. У детей необходимо формировать умение отдыхать, занимать себя игрой, рассматриванием иллюстраций в книгах, рисовать, лепить, заниматься конструированием из крупного строительного материала.

Для закрепления пройденного материала и актуализации словаря необходимо организовывать для детей развлечения, просмотр театрализованных представлений и анимационных фильмов, прослушивание звукозаписей.

Привлекать детей к посильному участию в праздничных утренниках.

Примерный перечень развлечений и праздников

Праздники. «Здравствуй, осень!», новогодний утренник, «Здравствуй, весна! Мамин праздник».

Развлечения, «Мы идем дорожками» (в осеннем лесу), «А на горке снег, снег!», «Ручейки бегут, звеня», «В гостях у Пети-Петушка».

Приложение 3

Формы организации учебной деятельности, учебный план

Учебный год для детей с РАС начинается 1 сентября и заканчивается 31 мая. Как правило, сентябрь отводится всеми специалистами для углубленной педагогической диагностики индивидуального развития ребенка, сбора анамнеза, индивидуальной работы, совместной деятельности в режимные моменты, составления и обсуждения всеми специалистами рабочих программ, корректировки основной адаптированной образовательной программы.

В конце сентября специалисты, работающие с ребенком, на психолого-медико-педагогическом консилиуме ДООУ обсуждают результаты диагностики индивидуального развития ребенка и на основании полученных результатов утверждают рабочие программы в рамках настоящей Программы.

Занятия проводятся индивидуально. Возможно включение ребенка в занятия подгруппами при его желании.

Расписание ООД

С детьми средней группы с диагнозом РАС проводится всего 11 занятий в неделю продолжительностью 20 минут, что не превышает рекомендованную СанПиН предельную недельную нагрузку (3 ч 40 мин)

ПРИМЕРНОЕ РАСПИСАНИЕ ОРГАНИЗОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Время для специально организованной образовательной деятельности в режиме дня: с 9-00 до 10-10

Всего занятий в неделю: 10, продолжительность занятия – 20 минут

из них:

- познавательное развитие – 2 (ФЭМП – 1, познавательно-исследовательская и продуктивная (конструктивная) деятельность, формирование целостной картины мира - 1)
- речевое развитие – 1
- чтение – 1
- художественное творчество: рисование – 1, лепка – 0,5, аппликация – 0,5
- физическая культура – 3
- музыка - 2

СЕНСОРНАЯ КОМНАТА – совместная деятельность тьютора и обучающихся: 3 раза в неделю по 15-20 мин.

Примерное расписание ООД (совместная деятельность тьютора и обучающихся по индивидуальным образовательным маршрутам):

Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
Речевое развитие 9:00 – 9:20	Познавательное развитие (математика) 9:00 – 9:20	Музыка 9:00 – 9:20	Физическая культура 9:00 – 9:20	Чтение художественной литературы 9:00 – 9:20
Музыка 9:30 – 9:50	Физическая культура 9:30 – 9:50	Познавательное развитие 9:30 – 9:50	Рисование 9:30 – 9:50	Лепка/аппликация 9:30 – 9:50

Работа со специалистами (система специальных условий):

С ребенком работают специалисты: педагог-психолог – 2 раза в неделю, учитель-логопед – 3 раза в неделю, музыкальный руководитель – 2 раза в неделю, инструктор по физической культуре – 2 раза в неделю.

Занятия со специалистами индивидуальные. В расписание ООД не вносятся.

Продолжительность – 15 минут.

Примерный образовательный маршрут:

1. Индивидуальное или групповое обучение;
2. Индивидуальные занятия со специалистами, владеющими приемами работы с детьми с выраженными расстройствами аутистического спектра;
3. Постепенная парциальная интеграция в мини группу детей во второй половине дня с сопровождением тьютора.

Примерный Режим деятельности

Холодный период года

Прием детей, осмотр, игры, совместная с педагогом деятельность	7:30 – 8:20
Утренняя гимнастика	8:20 – 8:30
Подготовка к завтраку	8:30 – 8:40
Завтрак	8:40 – 9:00
Организованная образовательная деятельность	9:00 – 10:00
Прогулка (игры, наблюдения, труд, совместная с педагогом и самостоятельная деятельность)	10:15 – 12:00
Подготовка к обеду	12:00- 12:20
Обед	12:20 – 12:40
Подготовка ко сну, дневной сон	12:40 – 15:00
Постепенный подъем, гимнастика после сна, гигиенические процедуры	15:10 – 15:45
Полдник	15:45 – 16:00
Игры, прогулка, совместная с педагогом и самостоятельная деятельность, уход детей домой	16:00 – 18:00

Организация развивающей предметно-пространственной среды

В соответствии с требованиями ФГОС ДО конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах деятельности: игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.), коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятии художественной литературы и фольклора, самообслуживании и элементарном бытовом труде, конструировании из различного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительной (рисование, лепка, аппликация), музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность), двигательной (овладение основными движениями).

Организация пространства

Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется:

- привлекательностью;
- упорядоченностью и постоянством;
- функциональностью;
- немногочисленностью;
- единством игрового пространства в группе (один ковер, рабочий стол и др.), но в то же время зонированием (мелкие маты, ширмы и др.).

Пространство ДОУ, в том числе помещения группы, кабинеты специалистов, условно необходимо разделить на зоны. Зоны должны быть оборудованы в соответствии с их функциональным назначением. Определенные виды деятельности выполняются в соответствующих зонах.

Пространство, организованное в ДОУ, должно обязательно учитывать интересы и потребности ребенка с РАС. Оформленное помещение должно быть для него привлекательным. Среди оборудования и материалов,

доступных для ребенка с РАС, должны быть его любимые игрушки, предметы. При организации пространства в ДОУ используются дополнительные визуальные средства, в том числе фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии и др.

Визуальные средства, подсказки условно подразделяются на три вида:

- ориентировочные;
- коммуникативные;
- социально-поведенческие.

Примеры ориентировочных подсказок:

- Использование маленьких фотографий ребенка или привлекательного цвета для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.).
- Размещение на стене перед входом в группу стенда с фотографиями воспитателей и детей, посещающих группу.
- Размещение на дверях кабинетов для индивидуальных занятий фотографий педагогов (специалистов: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога), работающих в этих кабинетах.
- Обозначение определенных помещений при помощи информационных табличек. Например, на двери раздевалки может быть повешена пиктограмма с изображением одевающегося/раздевающегося человека и др.

Такие пиктограммы дают ребенку возможность не только ориентироваться в окружающем мире, но и напоминают, какие социальные действия можно осуществлять в конкретном помещении/зоне. Они являются сигналом для выполнения определенных социальных действий.

В качестве коммуникативных подсказок используются таблички с печатным текстом, которые размещаются в соответствующих местах. Доказано и мы своим опытом работы можем подтвердить, что многие дети с РАС очень быстро обучаются чтению, причем делают это самостоятельно. Это может быть связано с особенностями мозговых структур, особенностями

восприятия информации. Примеры коммуникативных табличек: «ПОМОГИ», «ДАЙ ПИТЬ», «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» — на входной двери.

В качестве социально-поведенческих подсказок могут использоваться:

- Иллюстрированные списки правил поведения. Правила поведения иллюстрируются при помощи наглядных изображений тех действий, которые можно и нельзя делать в детском саду.
- Серии картинок, иллюстрирующие алгоритм социальных действий (раздевание-одевание, прием пищи и др.).

Обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, в т. ч. коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволяют ребенку и окружающим его людям общаться.

Коммуникативная доска и коммуникативный альбом включают:

- фотографии близких людей;
- фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка;
- фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);
- фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка;
- пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в том числе просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Для того чтобы игровое пространство было привлекательным, подбираются интересные для ребенка, красочные (но не пестрые), легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы. В ходе обучения используются разнообразные игрушки и игры, которые обеспечивают возможность обучения различным игровым действиям (приведенное здесь разделение весьма условно): игрушки для конструирования механические и заводные, музыкальные, кнопочные игрушки; игровые материалы для подвижных игр; настольные и дидактические игры и др.

Специфика организации учебного пространства для ребенка с РАС при проведении групповых занятий заключается в создании наглядного расписания, иллюстрирующего последовательность выполняемых заданий, и использовании наглядных дидактических материалов. Дидактические материалы для ребенка с РАС, используемые на групповых занятиях, должны наглядно и понятно иллюстрировать конкретные действия с ними.

Организация времени

Для детей с РАС большое значение имеет организация времени. Это связано с тем, что в их сознании с трудом формируются временные представления, структура времени, последовательность временных событий. Таким образом, необходима работа по организации времени. Организация времени включает упорядочивание режима дня и составление расписания занятий. Упорядочивание режима дня осуществляется путем его визуализации, наглядной демонстрации. Визуализация осуществляется при помощи фотографий или карточек, иллюстрирующих последовательность событий, происходящих в течение дня. Благодаря таким визуальным подсказкам ребенок понимает, что нужно делать в определенный момент времени.

В качестве символов для обозначения определенных событий могут быть использованы:

- различные предметы, символизирующие определенное событие (например, мячик может обозначать время игры, кепка — прогулку, глубокая тарелка — обед и т. д.);
- фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности; изображение предмета, вызывающего ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом);
- рисунки, пиктограммы;
- карточки с надписями (письменная речь). Таким образом, для организации деятельности ребенка в течение дня используется наглядное расписание.

Работа по организации режима дня, использование расписания помогает ребенку осознать закономерности повседневной социальной жизни, увидеть взаимосвязь между различными событиями и их последовательность.

Используя расписание при работе с детьми, имеющими РАС, необходимо соблюдать следующие правила:

- Задания, включенные в расписание, должны быть для ребенка доступными.
- Трудновыполнимые задания могут провоцировать вспышки дезадаптивного поведения.
- Увеличение количества заданий в расписании и их усложнение должно осуществляться постепенно, в зависимости от уровня развития ребенка.
- В расписание необходимо всегда включать интересные для ребенка виды деятельности. Наиболее интересный для ребенка вид деятельности нужно помещать в конец расписания в качестве подкрепления/вознаграждения.
- При выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность, указанную в расписании.
- Ребенка нужно хвалить и поощрять после выполнения каждого задания. Это стимулирует его к дальнейшей работе.
- Выполнение всех заданий, включенных в расписание, — обязательно. Занятие заканчивается только после завершения последнего задания. При работе по расписанию перед началом выполнения каждого последующего вида деятельности ребенку показывают фотографию с соответствующим изображением так, чтобы он соотносил происходящие действия с расписанием.

После выполнения каждого очередного задания из расписания убирается соответствующая фотография. Это необходимо для того, чтобы ребенок понял, что данный вид деятельности завершен, и можно переходить к следующему.

Таким образом, грамотное построение и организация пространства и времени поможет добиться положительных результатов в коррекционно-развивающем процессе с воспитанниками с РАС.

Игровое оборудование

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в кабинетах специалистов и групповом помещении в соответствии с Программой должны обеспечивать:

— игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность ребенка, экспериментирование с доступными материалами (в том числе с песком и водой);

— двигательную активность, в том числе развитие крупной, мелкой, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

— эмоциональное благополучие во взаимодействии с предметно-пространственным окружением.

Известно, что предметно-пространственная развивающая среда создает возможности для расширения опыта эмоционально-практического взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками в наиболее важных для ребенка сферах жизни и позволяет включить в активную познавательную деятельность одновременно всех детей группы. В ней они реализуют свои способности. Среда стимулирует развитие самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе.

При организации предметно-пространственной развивающей среды нужно учитывать, что дети с РАС плохо реагируют на пространственные изменения обстановки и предпочитают в этом смысле стабильность, поэтому не следует часто переставлять мебель в группе, менять местоположение и количество развивающих центров.

На пятом году жизни резко возрастает двигательная активность малышей. Причем у детей с РАС движения плохо скоординированы, дети моторно неловки, не обладают быстротой реакции. Поэтому пространственная

организация среды должна одновременно и обеспечивать безопасность, и стимулировать двигательную активность. В центре группового помещения рекомендуется оставлять свободное место для катания в большом грузовике, катания кукол в коляске, сооружения модульных конструкций. С учетом того, что в этом возрасте у детей формируются сенсорные способности (в первый период работы акцент делается на развитие слухового и зрительного восприятия), в группе должно быть достаточное количество постоянно заменяемых звучащих игрушек и предметов-заместителей.

Помня о том, что развитие речи непосредственным образом связано с развитием мелкой (пальцевой) моторики, педагогам следует оснащать развивающую среду большим количеством игр и пособий для развития мелкой моторики. Дети с РАС, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, предпочитают игры не «вместе», а «рядом», для чего также должны быть созданы все условия. При этом начинающееся формирование коммуникативных навыков в игре предполагает создание обстановки для игр. Игры, игрушки, пособия размещаются в шкафах или на стеллажах. Причем полки на уровне роста детей должны быть открытыми, с тем чтобы на них размещался сменный материал для самостоятельной деятельности детей. Материал обновляется по мере изучения каждой новой темы. Этому же способствует размещение на стенах кабинета или на дверцах шкафов магнитной доски, наборного полотна, на которых ребенок могут рисовать, складывать разрезные картинки или плоские сборные игрушки. Кроме того, в кабинете должны быть наборы муляжей, крупные и мелкие игрушки по всем темам, конструкторы, мозаики, кубики, пирамидки, матрешки и другие сборные игрушки, настольный материал для обыгрывания.

Приложение 4

Эффективные практики комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в рамках межведомственных подходов в Ханты-Мансийском автономном округе - Югре

На сегодняшний день ведущие специалисты в области изучения аутизма признают тот факт, что применяемые традиционные методы коррекции и педагогического воздействия либо не имеют успеха, либо требуют модификации. И вместе с тем, на современном этапе уже практически доказано, что при своевременной и комплексной коррекционно-педагогической помощи у таких детей наблюдается отчетливая положительная динамика, и отсутствие у детей и их семей соответствующей профессиональной помощи является нарушением прав ребенка.

Среди применяемых психолого-педагогических подходов к помощи ребенку с РАС и другими ментальными нарушениями можно выделить два основных направления – это развивающее и поведенческое. Поведенческие подходы нацелены на формирование у ребенка социально приемлемого поведения. В рамках этих подходов ведется разработка приспособления среды к адаптационным возможностям ребенка, а также выработка и закрепление форм поведения, навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации, приспособляющих самого ребенка к его окружению. И то, и другое, несомненно, способствует организации более «нормальной» и благополучной социальной жизни ребенка.

Развивающее направление нацелено на поиск психологических средств, позволяющих ребенку, при всей исходной биологической дефицитарности, стать более «нормальным» в своем психическом и социальном развитии. Коррекционная помощь при этом должна противостоять искажению становления его психических функций, направлять их развитие для решения реальных жизненных задач, коммуникации и социализации. В настоящее время выделяется более 100 подходов к коррекции РАС, что представляет большую проблему для специалистов, поскольку существует необходимость выбрать тот или иной подход в работе. Подходы к коррекции РАС, не имеющие четкого теоретического обоснования, в ряде случаев затрудняют организацию работы с детьми с РАС и другими ментальными нарушениями и

вливают на их образовательный маршрут. Многие зарубежные технологии невозможно полностью реализовать в условиях российского образования вследствие ограниченной численности специалистов, недостаточного материально-технического обеспечения и других причин.

Среди психолого-педагогических методических подходов коррекции РАС и другими ментальными нарушениями можно выделить две группы:

- основные, которые позволяют овладеть навыками общения, бытовыми, учебными, профессиональными, трудовыми и другими практическими навыками, которые необходимы в реальной жизни; использование одного из таких подходов является необходимым условием организации обучения, но этого не всегда достаточно;

- вспомогательные методы, которые создают условия для реализации основных подходов.

Наиболее эффективны практики комплексной помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями.

Прикладной анализ поведения

На сегодняшний день поведенческая терапия признана самым эффективным, обоснованным и надёжным методом в рамках бихевиорального направления, который широко используется для диагностики, обучения и терапии детей с нарушениями аутистического спектра. Поведенческая терапия, или прикладной поведенческий анализ (applied behavioral analysis – АВА) предполагает последовательную трансформацию поведения ребенка и его обучение во всех областях, формируя необходимые навыки шаг за шагом. Это пример так называемого «директивного подхода».

В АВА-терапии также используется и метод случайного обучения, называемый «естественным поведенческим подходом», когда для обучения используют натуральную среду, а стимулы и подкрепления связаны с обычной обстановкой ребенка, его занятиями и интересами. При этом подходе все сложные навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза и

другие, разбиваются на мелкие блоки-действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. Взрослый не пытается давать инициативу ребенку, а достаточно жестко управляет его деятельностью. Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные – строго пресекаются.

Для достижения желаемого поведения используют подсказки и стимулы, как положительные, так и отрицательные. Закрепленным навык считается только тогда, когда ребенок сможет выполнять это действие без ошибок в 80 процентах ситуаций вне зависимости от того, в какой атмосфере и кем было дано задание. В рамках обучающей программы по методике АВА ребенок всегда ведомый, его свобода и инициативность ограничены выбором обучающего взрослого.

Для каждого ребенка составляется индивидуальный план поэтапного развития. Ребенок может осваивать одновременно два-три не связанных между собой навыка, педагогом выстраивается четкая система усложнения и поэтапного освоения все новых и новых навыков. Конечная цель АВА – дать ребенку средства осваивать окружающий мир самостоятельно. В арсенале АВА несколько сотен программ, среди них невербальная и вербальная имитация, общая и мелкая моторика, понимание языка, называние предметов, называние действий, классификация предметов, «Покажи, как ты...», местоимения, ответы на вопросы «Что?», «Кто?», «Где?», «Когда?», «Как?», употребление «да» и «нет», и других. Среди программ более высокого уровня – «Скажи, что будет, если...» (предугадывает исход действия), «Расскажи историю», «Делай как (имя сверстника)», «Позови (имя сверстника) играть». В АВА-терапии существуют несколько терапевтических моделей, рассчитанных для раннего детства (от 1,5-3,5 лет), дошкольного и школьного возраста, подростков и взрослых.

В раннем возрасте коррекция нежелательного поведения наиболее эффективна, так как такое поведение еще не успело закрепиться, а взрослому проще справиться с ребенком в случае направленной агрессии или

самоагрессии ребенка с аутизмом. Программа раннего вмешательства должна быть интенсивной – от 30 до 40 часов в неделю, чтобы ребенок смог усвоить необходимые навыки поведения и преодолеть отставание в развитии. Специалист по АВА первоначально определяет поведенческую проблему ребенка, затем проводит «измерения» (изучает и наблюдает поведение), в результате которых производится оценка и вырабатывается стратегия обучения («вмешательство»). Во время обучения по системе АВА с ребенком ежедневно занимаются несколько специалистов разной направленности (дефектолог по поведенческим навыкам, музтерапевт, арттерапевт), а контроль осуществляет супервизор – специалист по методике. Специалисты последовательно занимаются с ребенком на протяжении двух-трех часов (делая за это время пять-шесть программ), на протяжении одного дня с ребенком могут последовательно работать два-три специалиста, и ребенок получает пять-шесть часов в день. Все действия по программам записываются в общий журнал работы с ребенком, координируя действия специалистов. АВА может выполняться на дому, в учебном заведении, в детском кружке. Занятия могут быть индивидуальными и групповыми – в маленьких группах (два-три человека) и больших (пять-десять человек). Количество часов в учебной программе может варьироваться в зависимости от потребностей и возможностей. Среднее количество часов в программе АВА – 20 часов в неделю. Минимальное количество часов в АВА-программе – 6 часов в неделю, максимальное – 40. Важно, чтобы родители ребенка были неотъемлемой частью команды, работающей с ребенком, воспитывали ребенка на основе поведенческих принципов обучения и помогали ему обобщить все навыки, которые он выучил в программе.

При всей строгости обучающей программы методика АВА подходит для тяжелых форм аутизма, синдрома Дауна и тяжелых форм интеллектуальной недостаточности. Выбор именно этой методики оправдан, если поведение ребенка не поддается контролю со стороны близких, он не реагирует на просьбы и запреты, не откликается на имя, не стремится к коммуникации, не

имеет речи или речь развита настолько слабо, что ребенок может с трудом (или не может) выразить свои мысли и желания.

Основную роль в АВА-терапии играет мотивация детей и система поощрений их успехов в обучении, которая бывает достаточно разнообразной: от натуральных вознаграждений до социального одобрения. Желаемое поведение ребенка вознаграждается подходящим только для него способом, что является побуждением повторять данное поведение многократно. Из этого следует, что в АВА-терапии к каждому ребенку применяется строго индивидуальный подход. На практике большинство АВА-программ представляют собой разнообразные сочетания естественного подхода и директивных техник. Например, некоторые специалисты используют «поведенческий шейпинг» – процедуру, применяемую в АВА для постепенного формирования навыка, когда подкрепляются малейшие приближения к желаемому ответу. И, если сначала награждается любое поведение, лишь отдаленно напоминающее желаемое, то со временем награда предоставляется уже в ответ на максимально приближенное к конечной цели поведение ребенка. «Поведенческий шейпинг» используется в сочетании с менее директивными формами обучения, например, для уменьшения некоторых поведенческих проблем, а также для более успешного обучения специфическим навыкам в некоторых программах как часть «ориентированного на ребенка подхода», который признает, что у детей может быть более сложная мотивация. Также эти техники используются в системном обучении социальным навыкам и речи, обычно в сочетании с методами развития мотивации и ориентации на других людей.

ТЕАССН терапия

В рамках бихевиорального подхода в некоторых штатах США и ряде европейских стран как государственная программа используется ТЕАССН терапия. Основная идея программы – обеспечить формирование как можно большего количества стереотипных форм взаимодействия с окружающим

миром. Главный методический прием – механистическое научение. TEACSSH – это программа, позволяющая обучать детей с аутизмом и детей с особыми потребностями, в основе которой лежит идея структурированного обучения, когда классная комната поделена на зоны, в каждой из которых ребенок учится отдельным навыкам и умениям. К таким навыкам относят:

1. Академические знания (математика, письмо, чтение).
2. Умение ориентироваться в быту (одеваться самостоятельно, заправлять постель, готовить еду).
3. Социальные навыки и ориентация в городе.
4. Коммуникация, умение поддерживать диалог.

Для того, чтобы все эти знания ребенок усваивал быстро и качественно, психолог использует метод визуальных подсказок или индивидуальных расписаний.

Цели обучения:

1. Максимально развить независимость ребенка. При построении программ и выборе заданий для ребенка акцент делается на возможностях ребенка справиться с заданием максимально самостоятельно. Для этого в самом задании заложены подсказки. Кроме того, цели, которые психолог и родители ставят перед ребенком, максимально приближены к актуальному уровню развития ребенка.

2. Помочь ребенку эффективно взаимодействовать с другими (общаться, играть). Психолог уделяет много внимания развитию навыков коммуникации. Это может быть вербальная или невербальная (жестовая, знаковая, карточная) коммуникация. Основная задача – научить ребенка общаться социально приемлемым и понятным для других образом. Для отработки навыков коммуникации дети работают не только один на один с учителем, но и включаются во взаимодействие с другими детьми во время групповых заданий.

3. Увеличивать и развивать интеллектуальные навыки, школьные умения и индивидуальные способности. В программу ребенка включены

задания на развитие основных академических навыков в чтении, письме, математике, ориентации в окружающей среде, времени и т.д.

4. Стимулировать генерализацию навыков так, чтобы все новые знания ребенок мог максимально часто и эффективно использовать дома, в саду, школе.

Очень важно, чтоб приобретенный навык ребенок мог применить вне кабинета психолога, в других условиях и с другими людьми. Для этого очень важно, чтобы родители активно включались в процесс обучения и придерживались одной стратегии с психологом. Для того чтобы навык сформировался, необходимо, чтобы родители отрабатывали в естественной среде, дома все то, что сформировано в кабинете.

5. Развивать чувство себя, понимание себя. В программу включены задания на развитие эмоциональной сферы, которые помогают ребенку лучше понимать себя, что он чувствует, как реагирует на те или иные ситуации.

Кроме того, важная часть работы – это развитие понимания того, что мои чувства, желания, потребности могут не совпадать с чувствами других людей.

Первым этапом определения программы обучения является диагностика. Определяются стиль обучения ребенка, актуальные потребности развития, сильные стороны. На основе собранных данных и с учетом возраста ребенка определяется программа обучения. Важным процессом в работе является консультирование родителей по обучающим стратегиям с целью поддержания их дома.

Психолог/тьютор, который работает с ребенком, обучает родителей стратегиям обучения на родительских встречах. В течение недели родители вместе с ребенком выполняют домашние задания, которые копируют или похожи на задачи, с которыми работает психолог в кабинете.

Также родители ведут дневник наблюдений за ребенком, в котором отмечают динамику развития. Роль родителей в структурированном обучении также важна, как роль психолога. Успех ребенка в большей степени зависит от того, как он сможет реализовать дома все то, чему он научился в кабинете.

Поэтому очень важно, чтоб построенная программа, структура обучения была также использована дома, как и в кабинете психолога.

В привычной среде, в присутствии самых близких людей ребенку легче развивать тот или иной навык. И если родители готовы прилагать усилия и сотрудничать с психологом, то именно они первыми видят успехи ребенка. Программа имеет четкую структуру, позволяющую получать видимый результат и постоянно увеличивать объём и сложность учебного материала. Она включает не одну, а сразу несколько сфер, с которыми психолог и родители работают одновременно, помогая ребенку социализироваться и развиваться.

По мнению сторонников ТЕАССН-программы, она практически никогда не обеспечивает достаточно высокого уровня адаптации к реальной жизни, но позволяет довольно быстро добиться положительных устойчивых изменений в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма. Идеальным по ТЕАССН-программе считается развитие и жизнь в семье, так как именно семья считается «естественной средой существования» для аутичного ребенка. Также необходимо формировать у родителей менталитет, который понимает аутизм не как патологию, а как особый, но равнозначный и равноценный с нормой вариант развития, обучать родителей приемам и навыкам работы с аутичными детьми и подростками, правилам ведения необходимой документации. В ТЕАССН-программе в значительно большей степени, чем в других программах, реализуется принцип преемственности: воспитанников «ведут» от дошкольного возраста к зрелости и старости через все промежуточные этапы, хотя в какой-то мере это отражает малую вероятность достижения достаточного уровня адаптации к окружающему миру.

Метод сенсорной интеграции

Сенсорная интеграция – процесс, во время которого происходит получение информации нервной системой от рецепторов всех чувств. Метод представляет собой упорядочивание ощущений, полученных из окружающего

мира посредством игр с использованием специального оборудования, воздействующего на аудиальную, визуальную, кинестетическую, вестибулярную сферы ребенка. Сенсорная интеграция помогает дать мозгу нужные знания об окружающей обстановке и внешних стимулах, воздействующих на сенсорные системы человека. Игры, используемые в сенсорной терапии, дарят ребенку новые чувственные ощущения, происходит балансировка и развивается эффективная обработка сенсорных стимулов центральной нервной системой.

Метод сенсорной интеграции подходит для детей с тяжелыми когнитивными и нейрофизиологическими отклонениями и предполагает:

- целостность подхода в терапии (задействуются все сенсорные системы);
- налаживание эффективного контакта между родителями и ребенком;
- самостоятельность ребенка в действиях и манипуляциях с предметами;

Специалист по сенсорной интеграции на первоначальном этапе ведет ребенка и отмечает все изменения. В дальнейшем этот длительный процесс должен поддерживаться родителями, поэтому им важно обучиться азам методики и продолжать заниматься с ребенком.

Сенсорная стимуляция и интеграция при аутизме – это один из многочисленных методов, эффективность его еще недостаточно изучена при применении в лечении РАС. Сенсорная интеграция для людей с РАС должна проводиться лишь после того, как выявлены основные причины заболевания. Задачей метода сенсорной интеграции является снижение гипервозбудимости и релаксация.

Говоря об эффективных практиках комплексной помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями, необходимо рассмотреть технологии, эффективно используемые в организациях ХМАО – Югры. В опорных реабилитационных центрах ХМАО – Югры при предоставлении комплекса реабилитационных мероприятий применяются технологии, направленные на общее развитие ребенка, развитие коммуникативных навыков, формирование

основ правильного поведения, обучение самообслуживанию, социальному общению, помощь в ориентации в быту и адаптации в обществе, а также повышение компетентности родителей в вопросах эффективного взаимодействия с ребенком.