

**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад «Руслан»**

ПРИНЯТА
На педагогическом совете
Протокол от «31» мая 2023 г. № 6

УТВЕРЖДЕНА
Заведующим МБДОУ
«Детский сад «Руслан»
Приказ от «31» августа № 250

**Адаптированная основная общеобразовательная
программа дошкольного образования для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья (РАС)
(РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА)**

СОДЕРЖАНИЕ		
I.	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.	
	Пояснительная записка	
1.1.	Цель реализации Программы	4
1.2.	Задачи Программы	4
1.3.	В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах	5
1.4.	Планируемые результаты	7
1.5.	Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.	7
	Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС	8
	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств	9
	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств	10
	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств	10
1.6.	Часть формируемая участниками образовательных отношений	11
	Психолого-педагогическая классификация детей с РАС	11
	Клинико-психолого-педагогическая характеристика аутистических расстройств	15
	Психолого-педагогическая диагностика детей с РАС	16
	Программно-методическое обеспечение сопровождения детей с РАС	17
II	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ	
2.	Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.	17
2.1.	Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.	17
	В области «Социально-коммуникативного развития»	17
	В области «Речевого развития»	18
	В области «Познавательного развития»	18
	В области «Художественно-эстетического развития»	20
	В области «Физическое развитие»	20
2.2.	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	21
2.2.1.	Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе	22
2.2.2.	Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе	23
2.2.3.	Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.	23
	Основы обучения обучающихся с РАС чтению	23
	Основы обучения обучающихся с РАС письму	25
	Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений	28
2.3.	Взаимодействие педагогических работников с детьми	29

2.4.	Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.	30
2.5.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	32
2.5.1.	Коррекционная работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.	45
2.5.2.	Коррекционная работа на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	50
2.5.3.	Коррекционная работа на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	52
III.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ	
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС	53
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды.	53
3.3.	Кадровые условия реализации Программы	56
3.4.	Материально-технические условия реализации Программы	57
3.5.	Финансовые условия реализации Программы	58
3.6.	Планирование образовательной деятельности	58
3.7.	Режим дня и распорядок	59
3.7.1.	Особенности организации режимных моментов	59
3.7.2.	Примерный распорядок дня детей с РАС	59
3.8.	Перечень нормативных документов и методического обеспечения	60
3.9.	Рекомендуемая литература	60
	Приложение 1	62
	Приложение 2	63
	Приложение 3	65
	Приложение 4	77
	Приложение 5	93

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.

Пояснительная записка.

АОП разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС), а также с учетом нормативных документов, регламентирующих организацию образовательной деятельности, направленной на получение детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) дошкольного образования.

- Федеральный закон РФ «Об образовании Российской Федерации» (Принят от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ): ст. 2, ст. 12, ст.41, ст.79.

- «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» Утвержден приказом Министерства образования и науки российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155;

- Комментарии Минобрнауки России к ФГОС дошкольного образования от 28.02.2014 г. № 08-249

- Приказ Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;

- Приказ Министерства просвещения РФ от 30 сентября 2022 г. № 874 "Об утверждении Порядка разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ"

- Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения»;

- Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;

- Положение о психолого-педагогическом консилиуме МБДОУ «Детский сад «Руслан»;

- Положение о социально-психологической службе МБДОУ «Детский сад «Руслан»;

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

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

1.2. Задачи Программы:

реализация содержания АОП ДО;
коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;

обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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

формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;

обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ;

обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.3. В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество Организации с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

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

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

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

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

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

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

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

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

7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан

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

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

1.4. Планируемые результаты.

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

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

1.5. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.

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

Согласно требованиям Стандарта, результаты освоения Программы представлены в

виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) нанизывает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трёх кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;

- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

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

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

педагогических работников);

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

19) пользуется туалетом (с помощью);

20) владеет навыками приёма пищи.

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

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

2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);

4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;

7) различает людей по полу, возрасту;

8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;

9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

13) различает "выше - ниже", "шире - уже";

14) есть прямой счёт до 10;

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

16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

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

18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):

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

2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

3) может поддерживать диалог (часто - формально);

4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;

5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);

6) выделяет себя как субъекта (частично);

7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;

8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;

9) владеет поведением в учебной ситуации;

- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.6. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Вариативная часть Программы представлена частью, формируемой участниками образовательных отношений. Согласно п. 2.9 ФГОС ДО, является обязательной с точки зрения реализации *его требований, дополняет обязательную часть Программы* позволяет обеспечивать вариативность ДО, стимулировать педагогическое творчество и инициативу, учитывать индивидуальные потребности обучающихся, мнение их родителей (законных представителей), а также условия, в которых осуществляется педагогический процесс.

При разработке вариативной части Программы *педагогический коллектив детского сада «Руслан»* ориентировался на образовательные потребности, интересы и мотивы детей и их родителей, выбрав приоритетные направления: *Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений (педагогами, воспитанниками, родителями), включает в себя вариативные парциальные программы и проекты.*

Психолого-педагогическая классификация детей с РАС

Аутизм представляет собой расстройство развития, которое существенно влияет на вербальное и невербальное общение и на взаимодействие с социумом, в основном он становится очевидным к трехлетнему возрасту.

При аутизме психическое развитие ребенка протекает по-особенному и имеет несколько вариантов. Нет, пожалуй, ни одного отечественного пособия по аутизму, где не рассматривались бы группы аутизма. В отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии принята классификация детей с аутизмом О.С. Никольской и соавторов. Проявляются четыре группы детей с аутизмом в зависимости от интенсивности поражения аффективной сферы (О.С. Никольская, Е.Р. Боенская, М.М. Либлинг):

1-я и 2-я группы – самые тяжелые. Прогноз развития этих детей не самый благоприятный.

1-я группа РДА – полная отрешенность от происходящего. Наиболее тяжелая степень поражения, для которой характерно:

- ✓ полевое поведение: ребенок бесцельно перемещается в пространстве комнаты, иногда передвигаясь по мебели (прыгая перелезая поверху);
- ✓ отсутствует эмоциональный контакт со взрослым;
- ✓ реакция на внешние и внутренние раздражители слабая, болевые пороги снижены;
- ✓ лицо сохраняет выражение отстраненности;
- ✓ речь отсутствует, хотя понимание речи может быть не нарушено;

- ✓ ребенок избегает резких стимулов: шума, яркого света, громкой речи, прикосновений – все это может вызвать приступы страха;
- ✓ выражены явления пресыщаемости: утомляемость, плаксивость, раздражительность.

Задачей этого типа саморегуляции является сохранение себя от воздействий внешнего мира и стремление к эмоциональному комфорту.

Таких детей еще называют «отрешенные дети с лицом принца»

Аутизм детей 1-й группы можно обозначить не иначе как «отрешенность». Именно с детьми этой группы у начинающего специалиста возникает ощущение собственной неодушевленности. Первое время дети никак не реагируют на присутствие нового человека, а если позже начинают его замечать, то относятся к нему как к неодушевленному предмету. Ребенок может взять взрослого за руку и манипулировать его рукой для своих нужд. Например, он подводит человека к тому месту, откуда ему хочется что-нибудь достать, и вытягивает руку взрослого, чтобы таким невербальным способом попросить что-нибудь – мячик или печенье. Ребенок просто использует человека, при этом продолжает как бы не видеть, как бы не слышать, как бы не замечать его. Поведение детей обозначается как «полевое». Все окружающее поле захватывает ребенка, и он не может, не умеет сосредоточиваться на чем-либо больше, чем на несколько секунд. Взгляд ребенка скользит сквозь человека, не останавливаясь. Надо отметить, что, несмотря на отсутствие экспрессивной стороны речи, ребенок может прекрасно понимать чужую речь и выполнять требуемые инструкции. Но первое впечатление, которое может производить такой ребенок, – он не понимает и не слышит инструкции. По этой причине ребенка с аутизмом часто принимают за слабослышащего, глухого или глубоко умственно отсталого. «Полевое» поведение проявляется в том, что ребенок бегаёт, скачет, «летает», кружится в пространстве. С обезьяньей ловкостью он может одинаково запрыгивать как на мебель, так и на человека. Через какое-то время ребенок может подолгу лежать, используя для развлечений неигровые предметы.

Дети-аутисты могут месяцами ходить с одной и той же игрушкой, в качестве которой чаще всего выступает неигровой предмет – деревянный брусочек, колесико, палочка и т.п. Дети познают окружающий мир через обнюхивание, облизывание, надкусывание и даже разжевывание и съедание предметов.

В коллективе такой ребенок присутствует формально. Его лишь на очень непродолжительное время можно организовать сидящим в круге или при вождении в хороводе. Долго в круге он не удерживается: любой контакт его быстро напрягает, истощает, и он начинает убегать, уползать.

Если что-то оказывается не так (а «узнать», что «не так», бывает порой очень сложно), такой ребенок начинает проявлять приступы самоагрессии. Он может начать биться головой о стену или бьет сам себя руками по голове. Во время приступов тревоги может разбрасывать предметы, разрывать бумагу, есть несъедобное.

Навыки самообслуживания у таких детей формируются со значительной задержкой и с большим трудом.

Рекомендации специалистов в отношении детей 1-2-ой групп аутизма не самые утешительные они могут воспитываться дома или находиться под опекой взрослых в условиях специальных учреждений.

2-я группа РДА – активное отвержение, отличается большей активностью:

- ✓ ребенок реагирует на физические ощущения (голод, холод, боль);
- ✓ активно требует сохранения пространства в окружающей среде: одинаковой пищи, постоянных маршрутов прогулки, тяжело переживаются перестановку мебели, смену

одежды и т.д. При этих изменениях как реакция – отказ от пищи, утрата навыков самообслуживания;

- ✓ наблюдаются стереотипные действия, направленные на стимуляцию органов чувств, надавливание на глазные яблоки, вращение предметов перед глазами, шуршание бумагой, прослушивание одних и тех же пластинок;
- ✓ вестибулярный аппарат стимулируется прыжками, раскачиванием вниз головой и т.п.
- ✓ речь в основном состоит из однотипных речевых штампов – команд, адресованных любым присутствующим;
- ✓ характерна чрезмерная связь с матерью, невозможность оставить ее даже на короткий срок;
- ✓ иногда отмечается сочетание холодности, нечувствительности к эмоциям других людей с повышенной чувствительностью к состоянию матери.

Так же эту группу называют – «активно отвергающие дети», «тираны семьи»

Проявление аутизма у детей 2-й группы обозначаются как «активное отвержение». По сравнению с детьми 1-й группы эти дети в большей степени находятся в контакте с окружающей средой, но среда предстает перед ними как источник глобальной всепоглощающей тревоги и страха. Поэтому в качестве способа защиты от окружающего мира ими выбирается «активное отвержение». Формирование контакта с таким ребенком может занимать довольно продолжительное время, иногда для завоевания доверия приходится перепробовать массу ухищрений. Именно эти дети при форсировании контакта могут отвечать агрессией, гневом, криком, разбрасыванием и киданием предметов. Именно к этим детям на этапе установления контакта первое время нельзя обращаться по имени – реакция может быть самой непредсказуемой, ребенок может даже укусить того, кто его зовет по имени.

По сравнению с детьми 1-й группы дети 2-й группы выглядят более встревоженными и испуганными: их взгляд скользит человека, но можно заметить, что ребенок наблюдает за ним боковым зрением, если не сказать, что он «видит человека спиной».

Так же, как и дети 1-й группы, дети 2-ой группы предпочитают играть с неигровыми предметами или совершать неигровые действия с игрушками: играть с бутылочкой, билетиком, перевернув машинку, вертеть, жужжать, крутить пропеллер игрушечного вертолета. Речь детей на начальных этапах представляется в виде вокализаций. В процессе длительной коррекционной работы можно сформировать номинативный словарь, но коммуникативная сторона речи в зачаточном состоянии. Даже к 8 годам такой ребенок не всегда становится подготовленным к обучению на дому по программу школы 8-го типа. Дети 2-й группы, так же, как и дети 1-й группы, чаще всего воспитываются дома или находятся под опекой со стороны взрослых в условиях специальных учреждений.

3-я группа РДА - захваченность аутистическими интересами, характеризуется следующими показателями:

- ✓ наличие речи в виде эмоционального окрашенного монолога, выражающего потребности ребенка;
 - ✓ противоречивость побуждений: стремление к достижению цели при быстрой пресыщаемости; пугливость, тревожность и потребность в повторном переживании травмирующих впечатлений;
 - ✓ часто встречаются агрессивные действия, устрашающие сюжеты рисунков.
- Второе их название – «захваченные энтузиасты»

Аутизм детей 3-й группы обозначаются как «захваченность аутистическими интересами». Интересы детей постепенно переходят на уровень сверхценных увлечений. Особая природа этих интересов определяется не широтой содержания, а узостью и изолированностью.

У одних детей это увлечение техникой и компьютерными играми, у других – механизмами и частями домашних бытовых приборов (часов, деталей сантехники). Уже в дошкольном возрасте сверхценные интересы выражаются в форме коллекционирования. У одного это могут быть одни и те же игрушки, у другого – многообразие картинок, наклеек, календарей, этикеток и книжек на одну и те же тему, а некоторые коллекционируют какие-либо бытовые или электротехнические приборы – ключи, «пальчиковые» батарейки и т.п.

Дети 3-й группы – это основной контингент аутичных детей, попадающих в любые специализированные дошкольные коррекционные группы. Они также смотрят как бы сквозь вас. Эмоциональный уровень развития детей 3-й группы более высок, и при частной встрече со взглядом собеседника дети будут отводить глаза, а смущаясь – закрывать лицо руками. Эти дети отличаются тем, что они не только радуют своей разговорчивостью по сравнению с детьми 1-й и 2-й групп, но в такой же степени и утомляют этим окружающих. Именно в большей степени у этого контингента детей речь характеризуется как «попугайная» или «магнитофонная». Аутодиалоги, аутомонологи, эхолалии называния себя во втором, третьем лице, по имени, вычурность интонации – вот многообразие спектра специфических речевых нарушений детей 3-й группы аутизма. Эти дети выдают все «секреты» домашнего и детсадовского воспитания: «Замолчи, закрой рот, сейчас в угол пойдешь», – сам себе говорит ребенок, прикрывает сам же себе рот, продолжая при этом без умолку болтать, а потом сам же себя ставит в угол. Именно эти дети надоедают родителям одними и теми же темами разговоров, многократным повторением одних и тех же новых звучных слов, а также бесконечным задаванием одних и тех же вопросов с требованием ответов на них. Ребенок, увлекающийся сантехникой, с радостью встречает всякого нового человека и ведет его показывать смывной бочок и рассказывать о том, как он устроен. А ребенок, увлекающийся электроприборами, будет каждому человеку рассказывать о том, что вчера перегорела лампочка.

Стереотипии в речевых высказываниях, играх, рисунках, проявляются в многократном воспроизведении одного и того же. Ребенок изо дня в день изображает на рисунках одно и то же, проигрывает одни и те же мультфильмы, возвращается по многу раз к одним и тем же грекам на дисках, чем приводит родителей в жуткое раздражение. У детей этой группы отмечаются бредоподобные фантазии (по В.М. Башиной). Так, ребенок, увлекающийся всевозможной техникой, любил рисовать всевозможную музыкальную аппаратуру, аудиокассеты и при этом «перевоплощаться» в компакт-диск. Он собирал волосы на макушке в «хвостик», стереотипно кружился вокруг своей оси и говорил: «Я CD, я CD...» Дети заставляют родителей каждый день читать одни и те же книжки, говорят одно и то же на запретные темы (устрашающие сюжеты или просто «очень плохие слова»).

При активной психолого-медико-педагогической коррекции можно «вытянуть» ребенка 3-й группы. Такой ребенок сможет обучаться и в классе, и на дому – как по программе школы 8-го, так и 7-го вида.

4-я группа РДА – чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми, является наименее тяжелой:

- ✓ ребенок способен к общению;
- ✓ сохранены интеллектуальные функции;

- ✓ речь аграмматична, нарушено употребление местоимений;
- ✓ выражена чрезмерная потребность в защите, ободрении, эмоциональной поддержке со стороны матери;
- ✓ не хватает гибкости и разнообразия поведения, часто возникают ритуальные формы поведения как защита от страхов;
- ✓ круг общения ограничен только близкими, хорошо знакомыми людьми.

По другому их называют – «сверхтормозимые», «висящие на матери» дети

Это на первый взгляд самая легкая группа детей, наиболее близкая к норме. Не имея серьезных речевых и интеллектуальных нарушений, такие дети, как правило, могут находиться в массовом дошкольном учреждении. Но чаще все же они производят впечатление детей с ЗПР, имеющих спектр неврологических нарушений. Дети 4-й группы, аутизма отличаются стеснительностью, пассивностью, безынициативностью, повышенной ранимостью. Они способны смотреть в лицо собеседнику, но стесняясь, будут отводить взгляд. Дети отличаются особым педантизмом, повышенным стремлением к порядку, при этом они способны обращаться за помощью к взрослым. У них часто наблюдаются страхи. У одних – это сверхценные страхи, например, страх насекомых (ребенок боится даже изображения мухи или жука на картинке), у других – страх остаться одному в помещении, третьи просто боятся, что их поругают. Они очень зависимы от оценки родных и близких. Ребенок может не один раз за день переспрашивать: «Я – хороший?!» в эмоционально напряженных ситуациях могут возникать моторные стереотипии (ребенок переминается с ноги на ногу, неестественно складывает руки, постоянно дергается, тербит свою одежду), а также снижение когнитивных процессов (ребенок «тормозит», не может воспроизвести даже то, что очень хорошо знает). Именно по этой причине специалисту, выпускающему такого ребенка из детского сада, приходится «отстаивать» способности ребенка перед членами ПМПК, доказывая, что он может и умеет гораздо больше. Речевое развитие у детей 4-й группы значительно выше, чем у детей 3-й группы, специфические нарушения если и присутствуют, то совсем незначительно. Такие дети способны к обучению, и при активной психолого-медико-педагогической помощи могут обучаться и по программе школы 7-го вида, и по программе массовой школы.

Дети 1-2 группы практически недоступны продуктивному контакту, не способны к выполнению обычных заданий.

С 3-4 группой специалисту удастся установить контакт. У них отмечается разный уровень и неравномерность достижений, развития интеллекта. Со временем в развитии ребенка возможно, как улучшение освоения навыков общения, постепенная адаптация, так и регресс, и утрата приобретенных навыков.

Таким образом аутизм проявляется по-разному. Некоторые аутисты нуждаются в постоянно поддержке, так как имеют своеобразные неконтролируемые проявления или неспособность слушать окружающих и отвечать им. Другие нуждаются в минимальной поддержке.

По мнению большинства современных авторов, ранний детский аутизм представляет синдром или группу сходных синдромов разного происхождения. Более четко очерченными являются те варианты синдрома, которые получили наименование синдромов Канера и Аспергера. Несмотря на наличие определённых различий, разграничение их весьма условно.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика аутистических расстройств

Расстройства аутистического спектра — это группа расстройств, которые характеризуются врожденными нарушениями социальных взаимодействий, трудностями при контакте с другими людьми, неадекватными реакциями при общении, ограниченностью интереса и склонностью к стереотипии (повторяющимся действиям,

схемам).

Причины появления расстройств аутистического спектра и масса других фактов на сегодняшний день остаются неясными. Имеет место фактор наследственности: аутические расстройства развиваются при наличии комплекса разных генов и одновременном воздействии факторов внешней или внутренней среды. К причинам можно отнести структурные и функциональные нарушения головного мозга.

Некоторые тревожные сигналы, проявляющиеся в раннем детстве: с ребенком трудно наладить зрительный контакт. Он не смотрит в глаза. Отсутствует и привязанность к матери или отцу — малыш не плачет, когда они уходят, не тянет ручки. Вполне возможно, что ему не нравятся прикосновения, объятия. Малыш отдает предпочтение одной игрушке, и его внимание ею полностью поглощено. Имеется задержка в развитии речи — к 12-16 месяцам ребенок не издает характерных звуков, не повторяет отдельные небольшие слова. Дети с нарушением аутистического спектра редко улыбаются. Некоторые дети бурно реагируют на внешние раздражители, например, звуки или свет. Это может быть связано с гиперчувствительностью. Ребенок ведет себя неадекватно по отношению к другим детям, не стремится к общению или играм с ними. Вербальные аутисты часто имеют небольшой словарный запас, путают местоимения, время, окончания слов и т. д. Дети не понимают шуток, сравнений, воспринимают все буквально. Имеет место эхолалия. Аутистический спектр у детей может проявляться нехарактерной жестикуляцией, стереотипическими движениями. В то же время им трудно сочетать разговор с жестами.

Характерные особенности детей расстройствами аутистического спектра — повторяющиеся модели поведения. Например, ребенок быстро привыкает ходить одной дорогой и отказывается свернуть на другую улицу или зайти в новый магазин. Часто формируются так называемые «ритуалы», например, сначала нужно надеть правый носок и лишь затем левый, или сначала нужно бросить в чашку сахар и лишь потом заливать водой, но ни в коем случае не наоборот. Любое отклонение от выработанной ребенком схемы может сопровождаться громким протестом, припадками гнева, агрессией. Ребенок может привязаться к одной игрушке или неигровому предмету. Игры малыша часто лишены сюжета. Дети с аутистическими расстройствами могут страдать от гипер- или гипочувствительности. Например, есть дети, которые усиленно реагируют на звук. То же может относиться к кинестетической чувствительности. У половины детей с подобным диагнозом наблюдаются особенности пищевого поведения — они категорически отказываются есть какие-то продукты (например, красные), отдают предпочтение какому-то одному блюду.

Особенности развития ребенка: норма и РАС (Приложение 3)

Психолого-педагогическая диагностика детей с РАС

При обследовании ребенка с РАС должны учитываться его психоэмоциональные особенности и потребности. При выборе количества и объема диагностических методик - мотивационные условия, которые могут повлиять на поведение ребенка, особенности обработки сенсорной информации, готовность ребенка следовать вербальным инструкциям.

Е.В. Морозова подчеркивает, что целесообразно организовывать обследование детей с РАС в виде комплексной психолого-педагогической диагностики, которую, особенно на начальном этапе, лучше проводить одному специалисту (как правило, психологу). Это позволяет ребенку привыкнуть к новой ситуации, дает возможность ему хотя бы немного адаптироваться, сориентироваться в пространстве кабинета, ослабить тревожность и опасения. По мере того как ребенок будет привыкать к новой обстановке, другие специалисты могут постепенно включаться в процедуру обследования. Необходимо сопровождать инструкцию доступной наглядностью, по возможности, краткой и схематичной. Важно создать для ребенка ситуацию успеха, даже если он внешне на это никак не реагирует.

Методы обследования детей с РАС объединяются в 4 группы:

- неинструментальные - наблюдение, беседа;
- инструментальные - использование определенных диагностических методик;
- экспериментальные - игра, конструирование, тесты, анкеты, действия по образцу;
- медицинское обследование.

Карта развития ребенка ОВЗ МБДОУ «ДС «Руслан»
<https://disk.yandex.ru/i/ObjVFybjFf3TbO>

Диагностический инструментарий для обследования детей с РАС (Приложение 4)

Программно-методическое обеспечение сопровождения детей с РАС

1. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Авторы: Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
2. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Гаврилушкина О.П. и др. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Под ред. Баряевой Л.Б., Логиновой Е.А. — СПб, 2010.
3. Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Автор: Хаустов А.В. М: ЦПМССДиП. – 2010. – 88 с.
4. Морис К., Грин Д., Стивен К.Л. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. //, 1996.
5. Розитта Зюмалла. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников. - Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2005.
6. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Руководство для педагогов. Издательство Теревинф, 2011
7. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0—6 лет): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. — Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери». – 1997.
8. Ихсанова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. ФГОС. Издательство «Детство-Пресс», 2019.
9. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Издательство: Тенериф, 2017. – 288с.
10. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы. – Издательство: Тенериф, 2017. – 130с.
11. Ульянова Р.К. Подготовка к формированию графических навыков детей, страдающих аутизмом. М., 1992г
12. Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина Серия рабочих тетрадей «Я говорю!» Упражнения с пиктограммами. // Изд. Дрофа, Москва, 2007
Аутизм ФРЦ/ Методическое обеспечение https://autism-frc.ru/services/preschool_edu/1132

II СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

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

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

коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные

нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);

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

2.1. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

В области «Социально-коммуникативного развития».

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

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

развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

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

В области «Речевого развития»

На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы:

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

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

совершенствование конвенциональных форм общения;

расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

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

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

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.

В области «Познавательного развития»

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с

развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер, что предполагает следующие целевые установки:

развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;

формирование познавательных действий, становление сознания;

развитие воображения и творческой активности;

формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях),

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

Задачи познавательного развития:

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

развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);

соотнесение количества (больше - меньше - равно);

соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);

различные варианты ранжирования;

начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);

сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;

формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;

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

коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

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

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

развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

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

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

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

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

В области «Художественно-эстетического развития».

Целевые установки предусматривают:

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

становление эстетического отношения к окружающему миру;

формирование элементарных представлений о видах искусства;

восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

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

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

В области "Физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:

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

проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной

и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не 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 здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

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

Третья и четвёртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первоначально важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

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

2.2. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

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.

Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:

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

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

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

4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

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

следует развивать потребность в общении;

развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);

учить понимать фронтальные инструкции;

устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;

соблюдать регламент поведения в школе.

2.2.1. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);

правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

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

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

индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;

начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

2.2.3. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.

2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипии очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, "дя-дя", "бел-ка"), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).

5. Мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это "мама", "папа", названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

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

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

графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

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

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

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

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

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

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

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх

графической деятельности вообще и, в дальнейшем, -негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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

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

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

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

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

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

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

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

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

ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

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

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

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

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

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

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

первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";

вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ь", "ъ", "ы";

третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я";

четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное движение"): "е", "ё";

пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";

седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О".

Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "И", "Ц", "Ш", "Щ".

Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б".

Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я".

Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Ё", "З".

Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф".

Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

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

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

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

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной simultaneity восприятия;

фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

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

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

5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

6. С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребёнку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребёнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практических умений и навыков. Второй момент - не допускать разрыва между чисто математическими категориями (сформированными даже на очень высоком уровне) и возможностью их практического использования, то есть не увлекаться решением все более и более сложных абстрактных вычислительных примеров, если не сформированы навыки решения задач со смысловым содержанием.

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

2.3. Взаимодействие педагогических работников с детьми:

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

характер взаимодействия с педагогическим работником;

характер взаимодействия с другими детьми;

система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

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

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

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

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

6. Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

7. Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.

10. Ребенок учится адекватно выражать свои чувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют

формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

11. Ребенок учится понимать других и сочувствовать им, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с РАС:

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Очень важно и в ДООУ, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

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

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

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДООУ, релевантной особенностям ребёнка.

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

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

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

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

2.5. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

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

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

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

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

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

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

1. Развитие эмоциональной сферы.

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

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

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

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

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

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

2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных

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

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

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

Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взглядом спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта "глаза в глаза";
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам,

манипулировать ими;

замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Тактильное и кинестетическое восприятие:

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

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

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

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

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

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

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

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

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений), узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

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

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

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

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

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

3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

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

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

4. Формирование и развитие коммуникации.

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

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

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

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы

подразделяется на:

формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;

развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;

развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации.

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

формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;

создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);

укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;

формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителей), педагогическом работнике;

формировать умения проследить взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

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

формировать навыки активного внимания;

формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;

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

формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;

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

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

создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;

стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;

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

вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активными движениями, музыкальными играми, предметно-игровым, продуктивным видами деятельности);

формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми; совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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

учить откликаться на своё имя;

формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);

учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;

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

учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;

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

5. Речевое развитие.

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

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

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

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

Развитие потребности в общении:

формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;

развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

формировать умение принимать контакт,

формировать умения откликаться на свое имя;

формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;

формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;

учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");

стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения,

просьбы, требования;

стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;

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

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

формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;

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

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

учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";

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

учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";

учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";

учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;

учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;

активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;

учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;

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

учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;

стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;

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

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

стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;

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

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

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

создавать условия для развития активных вокализаций;

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

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

учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;

побуждать к звукоподражанию;

создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");

учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выразить свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.

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

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

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

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

установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение

адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

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

в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;

стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

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

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);

Отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;

Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;

Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;

Собственно, коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

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

7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие.

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

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет

(игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;

3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую

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

5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;

6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;

7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;

8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);

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

10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

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

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

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

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

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

формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

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

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

формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;

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

активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипии!);

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

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

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

Общезначимое развитие:

1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с

другими детьми);

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

3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;

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

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

6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);

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

8) создавать условия для овладения умением бегать;

9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;

10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;

11) развивать у обучающихся координацию движений;

12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;

13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;

14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";

15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;

16) учить обучающихся прыгать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);

17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;

18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;

19) тренировать у обучающихся дыхательную систему;

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

Подвижные игры.

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

1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;

2) закреплять сформированные умения и навыки,

3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,

4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,

5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

Плавание.

В этот подраздел включены водные процедуры и начальный этап обучения плаванию, поскольку оно оказывает необходимое стимулирующее воздействие на растущий организм ребенка. В то же время, необходимо учитывать индивидуальное отношение к воде (возможны страхи воды, водных процедур). Физические свойства водной среды, в частности, плотность воды, оказывают специфическое влияние на функции кровообращения, дыхания, кожные рецепторы. Плавание закаливает, тренирует вестибулярный аппарат. Занятия в воде необходимо сочетать с общеразвивающими

упражнениями и подвижными играми на суше. Основные задачи подраздела:

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;
- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

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

В раннем возрасте основными задачами этого направления, как правило, являются: учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);

учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);

учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;

учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

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

Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):

сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);

далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;

возрастанием "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

9. Формирование навыков самостоятельности.

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

У обучающихся с высоким риском развития аутизма в раннем возрасте

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

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

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

Познавательное развитие представлено в направлениях "сенсорное развитие", "формирование предпосылок интеллектуальной деятельности" и других. Выделение "представлений об окружающем мире" как самостоятельной темы в раннем возрасте у обучающихся группы риска по РАС преждевременно: сначала необходимо создать возможности его познания (что особенно относится к социальному миру). Тем не менее с формированием представлений об окружающем мире могут быть связаны многие направления сопровождения (сенсорное, коммуникативное, речевое, физическое развитие). Соответствующая специальная задача не ставится, поскольку её содержание и возможности решения фактически полностью определяются успехами коррекционно-развивающей работы и некоторых других направлений сопровождения.

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

2.5.1. Коррекционная работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.

3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.

4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живёшь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования

проблемного поведения в коммуникативных целях.

6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!" создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения "жизненного пространства" ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте.

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

10) Использование альтернативной коммуникации.

Коррекция нарушений речевого развития.

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

обучение пониманию речи;

обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

называние предметов;

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

обучение выражать согласие и несогласие;

обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы "Для чего это нужно?", "Что этим делают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причёсываешься)?" ; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы

"Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

конвенциональные формы общения;

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

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

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

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

Развитие навыков альтернативной коммуникации.

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

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

Виды альтернативной системы коммуникации:

1) *Топографический тип* – этот вид включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи.

2) *Селективный тип* – используются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

Методы альтернативной коммуникации:

1. Система жестов

Что это такое? Язык жестов – одно из средств, относящихся к альтернативной коммуникации (несловесные средства общения, которые используются либо самостоятельно, либо в сопровождении речи). Жест – некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определённое значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом.

Причины использования жесты при нарушениях коммуникации

– когда развитие речи задерживается или развито недостаточно хорошо;

– когда понимание речи намного опережает собственную речь ребенка, или имеется нарушение слуха, снижение слухового восприятия. Тогда использование альтернативных методов, в частности жестов, помогает ребенку лучше понять взрослого, донести до собеседника послание, когда речь ещё не сформирована, либо неразборчива, сообщить о своих желаниях, интересах, просьбах;

- жесты делают слово «видимым»;
- жесты помогают ребёнку лучше запоминать и усваивать новые слова и пользоваться словами, которые он ещё не может произнести;
- использование жестов может быть и временным мостиком при переходе к устной речи – использование жестов постепенно исчезает и появляется устная речь.

Иными словами, по мере усвоения устной речи дети, обычно перестают пользоваться жестами и начинают использовать речь. Многие родители испытывают страх перед использованием системы жестов: «А вдруг мой ребёнок не захочет говорить, если будет использовать жесты вместо слов?» Здесь следует понимать, что жесты стимулируют развитие речи, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух.

Все жесты делятся на несколько групп:

- 1) Символические социальные жесты и движения, которые ребёнок усваивает в процессе ситуативно-делового общения (да, нет, иди сюда, здравствуй, до свидания и др.)
- 2) Дополнительные социальные жесты: Смотри (указательный палец к глазу), Слушай (указательный палец к уху), Говори (указательный палец ко рту) и т.п.
- 3) Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий по мере формирования предметной деятельности (кушать, варить, ехать, играть, спать, умываться и др.)
- 4) Жесты описательного характера – передают характерные черты и свойства, присущие определённому объекту (зайчик – показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки»; кошка – погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы; курочка – жест «клюёт» и т.п.)

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая показ соответствующими жестами. Альбомы можно включать в сюжетную игру, например, при изучении распорядка дня. Также для запоминания жестов используются разнообразные пальчиковые игры и стихи.

Жесты имеют как преимущества, так и недостатки. К преимуществам относится возможность всегда пользоваться руками, в отличие от других специальных приспособлений, язык жестов часто нагляден, ребёнку можно помочь своими руками, жестовая речь сопровождается зрительным контактом. К недостаткам относится ограниченное общение для детей с нарушенными двигательными функциями.

2. Пекс (PECS)

Одно из альтернативных средств коммуникации: PECS (PECS – Picture Exchange Communication System) – система, позволяющая ребёнку с нарушенной коммуникацией общаться при помощи карточек при наличии у него собственного желания что-то получить или сделать.

Система PECS применяется у детей с проблемами установления контактов и коммуникации, в том числе у неговорящих детей с расстройствами аутистического спектра. Обучение способствует развитию речи у ребенка – некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Набор карточек для альбома PECS (*Приложение 5*).

Одним из самых веских аргументов в пользу этой альтернативной системы коммуникации является то, что:

- неговорящий ребёнок получает возможность сообщать близким о своих потребностях;
- в тех случаях, когда ребёнок был способен говорить отдельные слова, картинки подскажут ему как правильно и последовательно выстраивать слова в предложении;
- если у ребенка есть возможность и способности, чтобы заговорить – использование карточек PECS только ускорит возникновение речи, а также процесс ее освоения.

Обучение проходит в несколько этапов:

- 1) На первом этапе желательно «отработать» весь репертуар интересов ребенка:

каждый раз только по одному предмету и только с одной соответствующей карточкой! Очень важно проводить обучение интенсивно (30-40 раз в день) и тренировать до тех пор, пока ребенок не сделает это действие (подаст карточку).

2) Основная цель второго этапа – это закрепить и обобщить навык, обученный на первом этапе – подача карточки коммуникативному партнеру для того, чтобы получить желаемый предмет.

3) Основная цель третьего этапа – научить ребенка различать те символы, которые он использует для коммуникации. Итогом работы над третьим этапом должно быть умение ребенка выбирать карточку желаемого предмета из множества карточек, расположенных в его коммуникативной книге.

4) Основная цель четвертого этапа – научить ребенка складывать несколько карточек в предложение. То есть, прикреплять в нужном порядке несколько карточек на полоску со скотчем, и подавать эту полоску «коммуникативному партнеру». В процессе обучения на четвертом этапе ребенок так же обучают дополнительным жизненно-важным коммуникативным навыкам:

1. Просить помощь.
2. Отвечать на вопросы «Да» и «Нет».
3. Просить перемену.
4. Реагировать на инструкцию «Подожди».

Введение системы альтернативной коммуникации не означает, что ребенок лишается возможности в будущем пользоваться речью. Карточки PECS – для кого-то это временная мера, ускоряющая возможность освоить речь.

Коррекция проблем поведения.

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

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

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

подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

лишение подкрепления;

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

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

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

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

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

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

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

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам. Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС

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

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

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

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

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

Используются следующие виды заданий:

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

Развивающие подходы предполагают возможность отработки как перечисленных, так и иных простейших когнитивных операций в ходе совместной с ребенком игровой деятельности, которая формируется у дошкольника с аутизмом в процессе индивидуальных занятий с педагогическим работником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

2.5.2. Коррекционная работа на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;

способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");

способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

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

формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;

взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);

развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

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

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися: формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

формирование способности устанавливать и поддерживать контакт; целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, "с правилами", сюжетная, ролевая);

возможность совместных учебных занятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе: введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

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

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

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

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

2.5.3. Коррекционная работа на препедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

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

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

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.

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).

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

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.
7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в ДОУ учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия.

ДОУ самостоятельно проектирует ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

В соответствии со Стандартом, ППРОС ДОУ обеспечивает и гарантирует:

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

максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и

личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

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

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 при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка.

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. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка.

Необходимое оборудование и дидактические материалы:

для формирования и развития сенсорных навыков: сортеры разные, кубики из разных материалов, различных размеров и цветов, набор блоков Дьенеша и дидактические материалы к нему, тактильные альбомы с материалами различной фактуры, пирамидки разной величины и с разным количеством колец, игрушки маленького и большого размера, изготовленные из резины, дерева, пластика.

развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый, настольный и деревянный театр, игровое оборудование для игр на полу: конструктор, машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные;

физическое развитие: маты, фитболы и батут в физкультурном зале, большой сухой бассейн, сухие пальчиковые бассейны в кабинете педагога-психолога, шарики пластмассовые, мягкие игровые модули, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, дорожка для босохождения, маски для подвижных игр;

Игровые и дидактические материалы упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации в предметно-пространственной развивающей образовательной среде используются: определенная картинка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.), фотографии воспитателей и детей, посещающих группу, фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог и др.), коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы с изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т.д.).

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребёнка является оборудованный уголок уединения (зона отдыха ребенка). В зоне отдыха размещены любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, сенсорное оборудование.

Соблюдение четкого распорядка дня является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка.

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

Для стремления сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в организации приема пищи.

При организации прогулок учитывается то, что ребенку нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. В связи с этим на прогулочной площадке соблюдаются все меры безопасности: участок огражден, все малые архитектурные формы соответствуют возрасту и росту ребенка, что обеспечивает ему доступ к любому оборудованию на участке, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка.

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность;

трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в ДОУ, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

3.3. Кадровые условия реализации Программы

МБДОУ «Детский сад «Руслан» укомплектован педагогическими работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности. Уровень квалификации педагогических работников, реализующей АОП, соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности.

МБДОУ обеспечивает педагогическим работникам возможность повышения

профессиональной квалификации, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий, обучающихся с РАС. В реализации АОП для ребенка с РАС принимают участие следующие специалисты: воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре и плаванию, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. В реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с МБДОУ.

Все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, компетентны в вопросах РАС и их коррекции в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

Учитель-логопед:

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

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

Педагог-психолог:

– *при адаптации содержания программы:* оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками по особенностям развития и коммуникации с ребенком с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

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

Учитель - дефектолог:

– *при адаптации содержания программы:* создает условия для всестороннего развития ребенка с РАС в целях обогащения его социального опыта и гармонического включения в коллектив сверстников; формирует познавательные процессы и способствует развитию умственной деятельности; усвоению и обогащению знаний о природе и обществе; развитию познавательных интересов и речи как средства познания. Развивает двигательные навыки, тонкую ручную моторику, зрительно-пространственную координацию, обеспечивает оптимальное вхождение детей с РАС в общественную жизнь.

– *при реализации программы:* осуществляет коррекцию аутистических проявлений; формируют умения и навыки общения; развивает все психические процессы (мышление, внимание, память, речь и т.д.); формирует навыки самостоятельной деятельности; обеспечивает взаимосвязь функциональных сфер – восприятие, имитация, общая и тонкая моторика, координация действий глаз и рук.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы

В соответствии с ФГОС ДО, материально-техническое обеспечение АОП включает

в себя учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы). При этом, Учреждение самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы.

Дошкольное учреждение размещено в типовом 3-х этажном здании капитального исполнения, расположенном в южной части города Новый Уренгой. Для организации воспитательно-образовательной деятельности учреждение располагает необходимым набором площадей, технических помещений, групповых комнат, кабинетов, службы сопровождения и педагогов - специалистов. Имеется медицинский и процедурный кабинеты, оснащенные оборудованием профилактического и оздоровительного назначения, физкультурный и музыкальный залы, кабинет социально-психологической службы, оборудованный сенсорной комнатой. Для приема пищи в МБДОУ предусмотрено отдельное помещение – кафе «Богатырь». Участок учреждения оснащен игровым оборудованием для проведения прогулок.

В МБДОУ имеется необходимый игровой и дидактический материал для организации продуктивной и творческой деятельности детей. Имеется дидактический материал: сюжетные, настольно-печатные, развивающие игры, игры для сенсорного развития и развития тонкой моторики рук, игры и оборудование для развития основных движений.

Материально-техническое обеспечение образовательной деятельности воспитанников в т.ч. ребенка с РАС ведется в соответствии с образовательной программой МБДОУ.

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория), в котором осуществляется образование воспитанника с РАС, соответствует общим требованиям, предъявляемым к дошкольным образовательным организациям, в частности:

- к обеспечению санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;
- к соблюдению пожарной и электробезопасности;
- к соблюдению требований охраны труда;
- к соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

Материально-техническая база реализации адаптированной образовательной программы для воспитанника с РАС соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных организаций, предъявляемым к:

- участку (территории) и зданию дошкольной образовательной организации;
- помещениям для осуществления образовательного и коррекционно - развивающего процессов: кабинетам учителя-логопеда, педагога-психолога, структура которых обеспечивает возможность для организации разных форм деятельности;
- кабинету медицинского назначения;
- помещению для питания обучающихся, а также для хранения и приготовления пищи, обеспечивающим возможность организации качественного горячего питания;
- туалетам, коридорам и другим помещениям.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации АОП, разработанной для ребенка с РАС, осуществляется в соответствии с потребностями МБДОУ на осуществление всех необходимых расходов на обеспечение конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом направленности группы, режима пребывания ребенка в группе, возрастом воспитанника и прочими особенностями реализации Программы. Объем финансового обеспечения реализации Программы осуществляется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» п.3, части 1 ст.8 и п.1, части 1 ст.9, письмом Минобрнауки России от 01.10.2013 г. №08-1408 «О направлении методических рекомендаций по реализации

полномочий органов государственной власти субъектов РФ».

Объём финансового обеспечения реализации АОП определяется исходя из Требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО и является достаточным и необходимым для осуществления МБДОУ: – расходов на оплату труда работников, реализующих АОП, – расходов на средства обучения, включая средства обучения необходимые для организации реализации АОП для ребенка с РАС, – расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их педагогической деятельности; – иных расходов, связанных с реализацией АОП, в том числе необходимых для организации деятельности МБДОУ по реализации АОП (включая приобретение услуг, в том числе коммунальных).

Нагрузка на воспитателей групп компенсирующей направленности для детей с РАС, а также групп комбинированной направленности (общеразвивающих групп с включением детей с РАС), в связи с тем, что приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 воспитателям, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья, установлена норма часов педагогической работы в неделю за ставку заработной платы в размере 25 часов.

Объём финансового обеспечения реализации Программы осуществляется в пределах объемов средств на текущий финансовый год и используется для осуществления расходов, необходимых для реализации Программы, в том числе оплаты труда всех категорий персонала, участвующего в ее реализации, приобретения средств обучения, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников и организации функционирования ДОУ.

Порядок, размеры и условия оплаты труда отдельных категорий работников организации, в том числе распределения стимулирующих выплат, определяются в локальных правовых актах МБДОУ и в коллективном договоре. В локальных правовых актах о стимулирующих выплатах, в том числе, определяются критерии и показатели результативности и качества, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к условиям реализации Программы. В распределении стимулирующей части фонда оплаты труда предусматривается участие органов самоуправления МБДОУ.

3.6. Планирование образовательной деятельности

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

Для ребенка с РАС предусмотрены занятия по коррекции недостатков двигательных, речевых и психических функций, в зависимости от выявленных нарушений. Коррекционно-развивающее воздействие осуществляется на основе использования разнообразных практических, наглядных и словесных, двигательно-кинестетических методов. Используются следующие формы работы с ребенком с РАС: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные в соответствии с медицинскими показаниями. Коррекционно-развивающая работа с ребенком с РАС строится дифференцированно.

3.7. Режим дня и распорядок

3.7.1. Особенности организации режимных моментов

С целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.).

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

3.7.2. Примерный распорядок дня детей с РАС

Вид деятельности	Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.
Приём детей, осмотр, игры, прогулка	07.00-08.20	07.00-08.20	07.00-08.20	07.00-08.20	07.00-08.20
Утренняя гимнастика, закаливающие процедуры	08.20-08.30	08.20-08.30	08.20-08.30	08.20-08.30	08.20-08.30
Подготовка к завтраку, завтрак	08.30-09.50	08.30-09.50	08.30-09.50	08.30-09.50	08.30-09.50
Самост-ая игровая деят-ть прогулка	09.50-09.00	09.50-09.00	09.50-09.00	09.50-09.00	09.50-09.00
Организованная образовательная деят-ть (общая длительность, включая перерыв)	09.00-11.30	09.00-09.50	09.00-11.40	09.00-10.25	09.00-09.50
Подготовка к завтраку, второй завтрак	10.00-11.00	10.00-11.00	10.00-11.00	10.00-11.00	10.00-11.00
Прогулка (наблюдение, труд, общение по интересам), самост-ая деят-ть, возвращение с прогулки	11.00-12.40	11.00-12.40	11.00-12.40	11.00-12.40	11.00-12.40
Подготовка к обеду, обед	12.40-13.00	12.40-13.00	12.40-13.00	12.40-13.00	12.40-13.00
Закаливающие мероприятия, подготовка ко сну, дневной сон	13.00-15.00	13.00-15.00	13.00-15.00	13.00-15.00	13.00-15.00
Постепенный подъем, гимнастика после сна воздушные и водные процедуры	15.00-15.10	15.00-15.10	15.00-15.10	15.00-15.10	15.00-15.10
Подготовка к полднику, полдник	15.10-16.00	15.10-16.00	16.10-16.00	16.10-16.00	16.10-16.00
Самостоятельная деятельность \совместная деятельность (индивидуальная работа)		16.00-17.00	15.45-16.45	-	
Прогулка (наблюдение, труд, общение по интересам, игры, самостоятельная деятельность)	16.00-17.30	17.00-17.30	16.45-17.30	16.00-17.30	16.00-17.30
Подготовка к ужину, ужин	17.30-18.00	17.30-18.00	17.30-18.00	17.30-18.00	17.30-18.00

Прогулка (наблюдение, труд, общение, по интересам, игры самостоятельная деятельность)	18.00-19.00	18.00-19.00	18.00-19.00	18.00-19.00	18.00-19.00
Уход домой	19.00	19.00	19.00	19.00	19.00

3.8. Перечень нормативных документов и методического обеспечения

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.01.2021 №62296)

3.9. Рекомендуемая литература

Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.

Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.

Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.

Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.

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.

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.

Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М.

Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.

Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.

Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.

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.

Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.

Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.

Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.

Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.

Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.

Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.

Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

Шоплер Э., Ланзинд 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.

Приложение 1

Список сокращений

- АОП – адаптированная основная образовательная программа
- АОП – адаптированная образовательная программа
- ДО – дошкольное образование
- ДОО – дошкольная образовательная организация
- ВОЗ – всемирная организация здравоохранения
- МКБ – международная классификация болезней
- НОО – начальное общее образование
- ОВЗ – ограниченные возможности здоровья
- ООП – основная образовательная программа

ППД – предметно-практическая деятельность
ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия
ППРОС – предметно-пространственная развивающая образовательная среда
РАО – Российская академия образования
РАС – расстройство (расстройства) аутистического спектра
СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности
ТМНР – тяжёлые множественные нарушения развития
ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт
ЭСП эмоционально-смысловой подход
АВА – applied behavioral analysis, прикладной анализ поведения
DSM – diagnostic and statistical manual, диагностическое и статистическое руководство
IQ – intelligence quotient (коэффициент умственного развития)
ТЕАССН – аббревиатура английского названия программы «Коррекция и образование аутичных детей и детей со сходными коммуникативными расстройствами» основана в середине 1960-х годов Eric Schopler, с 1972 г. – государственная программа помощи детям с аутизмом штата Северная Каролина.

Приложение 2

Словарь терминов

Абилитация (от лат. *habilis* — быть способным к чему—либо) - процесс, цель которого помочь приобрести или развить еще несформированные функции и навыки. Термин применяется прежде всего по отношению к детям, имеющим нарушения развития с раннего возраста.

Амбивалентность – от лат. *ambi* (оба) и *valens* (сила) – двойственный, содержащий в себе противоположные элементы (приятный – неприятный, положительный – отрицательный), неоднозначный.

Асинхрония развития – один из механизмов психического дизонтогенеза, при котором некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически

ускорено; основной дизонтогенетический механизм при аутизме.

Аутизм (от греч. αὐτοσ) – нарушение развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися, стереотипными движениями и действиями.

Бихевиоризм (от англ. behavior – поведение) – направление в психологии, которое считает предметом психологии поведение – внешние проявления, которые можно количественно зафиксировать невооруженным глазом или с помощью специальных приборов, и отказывается от рассмотрения внутреннего мира человека.

Вариативность образования - свойства, способности системы образования... предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» (Академик РАО Б.М.Бим-Бад).

Дизонтогенез – в психологии – нарушение развития психики в целом или отдельных сфер психики. В.В.Лебединский выделяет общее психическое недоразвитие, задержанное, поврежденное, дефицитарное, дисгармоническое развитие. Детский аутизм рассматривается как модель искаженного развития, когда отдельные функции развиваются задержанно, а другие – патологически ускоренно.

Доказательная медицина – (англ. Evidence-based medicine — медицина, основанная на доказательствах) — подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных мероприятий принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению для использования в интересах пациентов. Возможность использования принципов доказательной медицины в психиатрии расценивается неоднозначно.

Имплицитный – скрытый, неявный, невыраженный, подразумеваемый. Имплицитные формы обучения – неявные, через игру, подражание и др.

Интравербальный – класс вербальных оперантов, состоящий из социальных реакций и случайных диалоговых реплик. Определение понятию «интравербальное действие» впервые было дано Б.Ф. Скиннером в его книге «Вербальное поведение». Интравербальное действие является одним из типов речи, который включает в себя объяснение, обсуждение или описание предметов или событий, отсутствующих в окружающей среде в настоящий момент времени.

Конвенциональные формы общения – совокупность общепринятых правил и норм общения (приветствие при встрече, благодарность за помощь и услугу, извинение за беспокойство, определенные слова при расставании и т.п.).

Лабильность (от лат. labilis - скользящий, неустойчивый) – функциональная подвижность.

Нозология - учение о болезнях, позволяющее решать основную задачу частной патологии и клинической медицины: познание структурно-функциональных взаимосвязей при патологии, биологические и медицинские основы болезней. Она включает в себя этиологию и патогенез. Нозологическая характеристика аутизма в настоящее время определена недостаточно.

Патогенез (в медицине) – механизм развития болезни, последовательность, совокупность физиологических, биохимических, иммунных и прочих реакции, результатом чего является формирование болезни, патологического состояния, нарушения нормальной жизнедеятельности.

Полиморфизм в биологии (от греч. πολύμορφος - многообразный) - способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Применительно к аутизму полиморфизм – разнообразие клинических проявлений.

Предикторы – прогностические параметры, средства прогнозирования.

Протоимператив – однословное высказывание, которым ребенок хочет при помощи взрослого получить тот или иной предмет, добиться того или иного действия.

Реабилитация (медицинская) – комплекс клинических, психолого-педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций.

Репрезентативная выборка – представительная выборка, дающая объективное представление об общей совокупности, популяции.

Рецептивная речь – виды речевой деятельности, связанные с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение).

Ригидность (от лат. rigidus – жёсткий, твёрдый) – функциональная негибкость, трудная адаптируемость.

Симультанирование – фиксация последовательных моментов прошлого в единый комплекс как целого.

Сквозные психические процессы – психические процессы / функции, имеющие отношение к всем психическим функциям, связывающие их в единую систему психики (внимание, память, воображение, речь, сознание).

Скрининг (от англ. screening — отбор, сортировка) — стратегия в организации здравоохранения, направленная на выявление заболеваний у клинически бессимптомных лиц в популяции.

Тонус – способность организма, функциональной системы, органа к длительному, как бы неутомляемому функционированию. У человека за поддержание достаточного уровня тонических процессов и их регуляцию отвечает блок регуляции тонуса и бодрствования, «тонический блок» мозга (А.Р.Лурия)

Шизофрения – полиморфное психическое расстройство (или группа расстройств), связанное с распадом мышления, личности, нарушениями восприятия, характеризующееся хроническим непрерывным или приступообразным течением.

Этиология – учение о причинах болезней.

Приложение 3

Особенности развития ребенка: норма и РАС

3 месяца

Таблица 1

Физиологическое развитие	РАС
Моторное развитие	

<ul style="list-style-type: none"> • Лежит на животе несколько минут, опираясь на предплечья и хорошо удерживая голову. • Тянется за предметом, но, как правило, промахивается. 	<ul style="list-style-type: none"> • Неуверенная опора на предплечья. • Неуверенно удерживает голову, лежа на животе. • Одновременное движение головы и плечевого пояса (в горизонтальной плоскости: то в одну, то в другую сторону). • Периодами одновременное подтягивание ног к животу, биение обеими ножками по постели. • Расщеплённый захват большим и указательным пальцами, нередко волос матери с кручением их двумя первыми пальцами, напоминающим «сучение пряжи». • В кистях рук, в трёх крайних пальцах периодически появляются волнообразные движения, напоминающие атетозные.
Слух	
<ul style="list-style-type: none"> • Поворачивает голову к источнику звука. 	<ul style="list-style-type: none"> • Отвержение слухового восприятия, отсутствие готовности к прислушиванию.
Зрение	
<ul style="list-style-type: none"> • Взгляд внимательный, фиксирует взгляд с расстояния 20–25 см. Следит за объектом несколько секунд. • Наблюдает за движением рук. Рассматривает мелкие объекты 	<ul style="list-style-type: none"> • «Взгляд в себя», «в никуда», отсутствуют фиксация взгляда на лице человека, зрительное сосредоточение.
Социальное поведение и понимание	
<ul style="list-style-type: none"> • Комплекс оживления на говорящее лицо. • Смеётся, когда с ним играют. Узнаёт мать. • Распознаёт знакомые повторяющиеся ситуации (кормление, купание). Выказывает неудовольствие, когда оставляют одного. • Рассеивает гласные звуки. 	<ul style="list-style-type: none"> • Тенденция к принятию эмбриональной позы. • Плач, сменяющийся состояниями безучастности, вялости. Зажмуривание и отстранение от прильнувшей к нему матери. • Не смотрит на мать, когда она заговаривает с ним, негативизм к тактильному контакту (особенно при переодевании). • Не приспосабливается, когда мать держит его на руках.

Описав характерные изменения в поведении трехмесячного ребенка с подозрением на РАС, нельзя забывать и о возможных заболеваниях нервной и других систем, сопровождающихся схожей клинической картиной.

Высокоспецифичными симптомами у ребенка в отношении РАС на данном возрастном отрезке являются:

1. не смотрит на мать, когда она заговаривает с ним, негативизм к тактильному контакту (особенно при переодевании);
2. не приспосабливается, когда мать держит его на руках;
3. «взгляд в себя», «в никуда», отсутствуют фиксация взгляда на лице человека, зрительное сосредоточение.

Таблица 2

6 месяцев

Физиологическое развитие	РАС
Моторное развитие	

<ul style="list-style-type: none"> • Переворачивается с живота на спину, со спины на живот, повторяет одно и то же действие с предметами. • Ползает. • Садится с минимальной поддержкой. 	<ul style="list-style-type: none"> • Нет попыток взять игрушку или что-то ещё и манипулировать этим: недостаточно стремление к деятельности, недостаточно успешна и сама деятельность. • Имеющиеся элементы деятельности стереотипны и лишены элементов целенаправленности. • Часто раскачиваются на локтях и коленях, многие не ползают.
Мелкая моторика	
<ul style="list-style-type: none"> • Всё хватает, тянет в рот. • Перемещает предметы из одной руки в другую, держит бутылочку. 	<ul style="list-style-type: none"> • Не может ухватить игрушку. • Если вложить игрушку в руку, целенаправленных манипуляций не осуществляет.
Слух	
<ul style="list-style-type: none"> • Локализует звук справа и слева, реагирует на источник звука, находящийся под углом 45°, поворачивает голову в сторону источника звука. 	<ul style="list-style-type: none"> • Не реагирует на звук, находящийся вне поля зрения. • У некоторых – гиперсенситивность к отдельным звукам.
Зрение	
<ul style="list-style-type: none"> • Прослеживает взгляд взрослого, прослеживает объект на расстоянии до 1 м по дуге 180°, следит за шариком Ø 6 мм на расстоянии 3 м. 	<ul style="list-style-type: none"> • У многих – зрительная гиперсенситивность, испуг при включении света.
Речь	
<ul style="list-style-type: none"> • «Напевает», используя согласные. 	<ul style="list-style-type: none"> • У многих нет гуления, достаточно чётких фонем, не появляются первые слоги. • Сохраняется низкий горловой, похожий на утробный, крик. • Дети беспокойны, много плачут.
Социальное поведение, коммуникация и игра	
<ul style="list-style-type: none"> • При виде матери беспокоится или оживляется. • Тянет руки, когда хочет, чтобы его взяли на руки. • Отмечаются первые попытки подражания. • Хорошо ест из ложки. Любит играть с бумагой и другими шуршащими предметами. Улыбается отражению в зеркале. Играет в «ку-ку», при этом смеётся. К незнакомым людям дружелюбен, при приближении знакомых 	<ul style="list-style-type: none"> • Задержка узнавания лица матери. Не дифференцирует мать. • Не протягивает руки взрослому, как бы прося взять на руки. • Не пытается подражать. • Не различает живое и неживое. • Возможна фиксация взгляда на лице матери (но не «глаза в глаза»). • Своих и чужих дифференцирует плохо и без выраженной эмоциональной реакции, то же – в отношении «позы готовности».

Описывая характерные изменения в поведении шестимесячного ребенка с

подозрением на РАС, нельзя забывать и о различных заболеваниях нервной и других систем, сопровождающихся схожей клинической картиной.

Высокоспецифичными симптомами у ребенка в отношении РАС на данном возрастном отрезке являются:

1. имеющиеся элементы деятельности стереотипны и лишены элементов целенаправленности;
2. частое раскачивание на локтях и коленях;
3. не реагирует на звук, находящийся вне поля зрения;
4. гиперсенситивность к отдельным звукам;
5. у многих – зрительная гиперсенситивность, испуг при включении света;
6. задержка узнавания лица матери;
7. не дифференцирует мать;
8. не протягивает руки взрослому, как бы прося взять на руки;
9. не пытается подражать;
10. возможна фиксация взгляда на лице матери (но не «глаза в глаза»);
11. «своих» и «чужих» дифференцирует плохо и без выраженной эмоциональной реакции.

12 месяцев

Физиологическое развитие	РАС
Двигательное развитие	
<ul style="list-style-type: none"> • Садится самостоятельно из положения лёжа. • Ползает на четвереньках. • Пытается вставать или самостоятельно приседает и встаёт. • Ходит, держась за руку, ходит самостоятельно. • Указывает на объект указательным пальцем. • Поднимает шарик Ø 3 мм пинцетным захватом между большим пальцем и кончиком указательного пальца. 	<ul style="list-style-type: none"> • Большинство ходят, держась за руку взрослого, долго не переходят к самостоятельной ходьбе. • Походка «деревянная», порывистая, некоординированная. • Часто ходьба на цыпочках. • Ходьба и бег часто появляются фактически одновременно. • Мышечный тонус чаще снижен, реже изменён по гипертоническому или дистоническому типу. • Актуальный уровень развития моторики в сравнении с 6 мес. растёт медленно, увеличивается разрыв с возрастной нормой.
Слух	
<ul style="list-style-type: none"> • Поворачивается, когда слышит собственное имя. • Дифференцирует тон голоса. • Локализует источник звука по вертикали. 	<ul style="list-style-type: none"> • На собственное имя часто не реагирует. • У части детей – гиперсенситивность к звукам, некоторые не реагируют на звук, несмотря на отсутствие нарушений слуховой сенсорной системы.
Зрение	
<ul style="list-style-type: none"> • Видит и следит за шариком Ø 3 мм, поднимающимся на высоту 3 м. • Сравнивает (подбирает в пару) два разных объекта. 	<ul style="list-style-type: none"> • Фиксирует взгляд на объектах со спокойной, монотонной динамикой: текущая вода, сыплющийся песок и т.п. • Глазной контакт не устанавливает или устанавливает кратковременно и формально («взгляд сквозь»). • Настойчивый поиск определённых зрительных ощущений.
Речь	
<ul style="list-style-type: none"> • Лепет, имитирующий структуру предложений. • Подражание звукам. • Первые слова («мама», «папа», «баба», «дай», «на» и т.п., реже названия предметов). • Понимает отдельные слова, инструкции, сопровождаемые жестами, простую обращённую речь. 	<ul style="list-style-type: none"> • Мутизм или отдельные слова номинативного характера, не связанные с объектом, чаще не симпрактические. «Мама» («папа», «баба»), «дай» редко и без обращения. • Задержка понимания обращённой речи, избирательная реакция на речь.
Социальное поведение и игра	

<ul style="list-style-type: none"> • Имитирует звуки и движения (например, хлопает в ладоши). • Пьёт из чашки, ест пальцами, ищет спрятанную игрушку. • Указывает на объект, который хочет получить. • Обращает внимание на лицо говорящего. • Аффективно реагирует на непонимание взрослыми своих желаний, выражает несогласие с ситуацией. • Демонстрирует совместное внимание, исследовательское поведение. • Беспокоится, когда к знакомым взрослым подходят незнакомые. • Выполняет простейшие бытовые действия (ест ложкой, пытается причёсываться). • Играет с водой, мелкими предметами, проявляет интерес к простым механизмам, устройствам. 	<ul style="list-style-type: none"> • Отношения с матерью иногда по типу «симбиоза», некоторые «не видят» мать. • Обследует людей как неодушевлённые предметы. • Детей (особенно своего возраста) старается избегать, часто проявляет агрессию по отношению к ним. • Не указывают пальцем на интересующий объект. • Не пытаются разделить свои впечатления, эмоции с другими. • Примитивные манипуляции с неигровыми предметами или использование игрушек не по назначению. • О витальных потребностях могут сигнализировать, но без обращения. • Задержка формирования навыков опрятности.
--	--

Описывая характерные изменения в поведении 12-месячного ребенка с подозрением на РАС, нельзя забывать и о различных заболеваниях нервной и других систем, сопровождающихся схожей клинической картиной.

Таблица 4

Симптомы речевых нарушений при повреждении различных зон мозга

Поврежденная область мозга	Симптомы	Название афазии
Лобная доля левого полушария, третья лобная извилина – зона Брока.	Затруднения в произнесении слов. Понимание речи, чтение и письмо не нарушены. Больной осознает свой дефект.	Афазия Брока
Височная доля левого полушария, задняя часть первой височной извилины или зона Вернике.	Затруднения в произнесении звуков и слов отсутствуют, речь беглая, но бессмысленная, содержит несуществующие слова, ритм, интонации, грамматические формы сохранены. Понимание речи, чтение и письмо сильно нарушены.	Афазия Вернике
Нервные волокна, соединяющие третью лобную и заднюю часть височной извилины (зоны Брока и Вернике).	Речь беглая, бессмысленная, повторение фразы затруднено. Сохранена некоторая способность к пониманию речи и чтению	Проводниковая афазия
Область между первичной слуховой корой и зоной Вернике.	Понимание устной речи нарушено. Устная речь и письмо не нарушены. Понимание письменной речи сохранено.	Словесная глухота
Угловая извилина – место соединения височной, теменной и затылочной долей левого полушария.	Неспособность назвать предметы, имя человека, нарушение памяти на слова в их связи с предметами.	Анатомическая афазия (аномия – неспособность вспомнить слово и дать название предметам и явлениям)
Обширное поражение левого полушария.	Нарушение всех языковых функций.	Глобальная афазия

Высокоспецифичными симптомами у ребенка в отношении РАС на данном возрастном отрезке являются:

1. на собственное имя часто не реагирует;
2. у части детей – гиперсенситивность к звукам, некоторые не реагируют на звук, несмотря на отсутствие нарушений слуховой сенсорной системы;
3. глазной контакт не устанавливает или устанавливает кратковременно и формально («взгляд сквозь»);
4. мутизм или отдельные слова номинативного характера, не связанные с объектом, чаще не симпрактические. «Мама» («папа», «баба»), «дай» редко и без обращения;
5. детей (особенно своего возраста) старается избегать, часто проявляет агрессию по отношению к ним;
6. не указывают пальцем на интересующий объект;
7. не пытаются разделить свои впечатления, эмоции с другими;

8. о витальных потребностях могут сигнализировать, но без обращения.

Таблица 5

18 месяцев

Нормальное развитие	РАС
Двигательное и сенсорное развитие	
<ul style="list-style-type: none"> • Ходит, бегает. • Перестаёт бросать игрушки на пол с расчётом, что поднимут и вернут, перестаёт тащить игрушки в рот. • Поднимает шарик Ø 3 мм точным пинцетным захватом. • Ест ложкой, пьёт из чашки самостоятельно. • Различает мелкие детали на картинках. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ходят либо крайне осторожно, либо порывисто, импульсивно. • Становятся более выраженными стереотипии: серии прыжков, вертится вокруг своей оси, совершает повторные машущие движения пальцами или всей кистью. • Двигательные стереотипии носят вычурный характер. • Постукивания двумя первыми пальцами, три остальных прижаты к ладони. • Более высокий уровень ловкости в привычной обстановке, чем в непривычной. • Попытки развития навыков общей и тонкой моторики недостаточно успешны и неравномерны по результату. • У части детей – явное предпочтение использования периферического зрения. • Контакт «глаза в глаза» малодоступен. • Многие не любят яркого света, некоторые не боятся темноты, любят быть в тёмной комнате. • У многих сохраняется стремление к обнюхиванию и облизыванию.
Речевое развитие	
<ul style="list-style-type: none"> • Различает по назначению и названию многие предметы. • Выполняет простые инструкции, показывает части тела. • Использует в речи до двадцати и более слов. 	<ul style="list-style-type: none"> • Речевое развитие искажено и нарушено в разной степени: мутизм; отдельные слова, слабо соотносимые с предметом; эхолалии; слова-штампы, фразы-штампы; запоминает и воспроизводит ритмически организованные фрагменты текстов. • В речи отсутствует обращение. • Понимание обращённой речи отстаёт от нормы, но иногда маскируется ассоциативными реакциями. • Отставание формирования речевого слуха.
Коммуникативное развитие	
<p>Формально указывает на объект, выражая интерес (совместное внимание), просит о помощи, использует жест, мимическую экспрессию.</p>	<p>Вместо обращения за помощью – констатация потребностей. Речь, жесты, мимика, позные реакции в целях общения не употребляются или употребляются очень мало и не вполне адекватно. Иногда воспроизведение стихов, песен без осмысления содержания. У некоторых развиваются симбиотические отношения с матерью, у части детей – «не замечает», «не видит» мать.</p>
Социальное поведение и игра	

<p>Копирует действия взрослых, любит сидеть на коленях и чем-нибудь заниматься (например, рассматривать книги). Начинает проситься на горшок. Эмоционально зависим от взрослых. Осмысленно играет с игрушками, в играх есть социоимитативные и сюжетные элементы.</p>	<p>Отвержение помощи при обучении и в быту или, наоборот, чрезмерная зависимость от неё; стремление к постоянству в окружающем. Неразвито двигательное подражание. Запаздывание формирования бытовых навыков, навыков самообслуживания и опрятности. Диссоциация в применении навыков в спонтанной и произвольной ситуациях. Игра примитивная, стереотипная, манипулятивная, лишенная подражательности и элементов сюжета, часто используются неигровые предметы.</p>
---	---

Описывая характерные изменения в поведении 18-месячного ребенка с подозрением на РАС, нельзя забывать и о различных заболеваниях нервной и других систем, сопровождающихся схожей клинической картиной.

Высокоспецифичными симптомами у ребенка в отношении РАС на данном возрастном отрезке являются:

1. становятся более выраженными стереотипии: серии прыжков, вертится вокруг своей оси, совершает повторные машущие движения пальцами или всей кистью;
2. у части детей – явное предпочтение использования периферического зрения;
3. контакт «глаза в глаза» малодоступен;
4. эхоталии; слова-штампы, фразы-штампы; запоминает и воспроизводит ритмически организованные фрагменты текстов;
5. в речи отсутствует обращение;
6. речь, жесты, мимика, позные реакции в целях общения не употребляются или употребляются очень мало и не вполне адекватно;
7. иногда воспроизведение стихов, песен без осмысления содержания;
8. игра примитивная, стереотипная, манипулятивная, лишенная подражательности и элементов сюжета, часто используются неигровые предметы – игрушки могут заменять бытовые предметы, очень часто это бывают веревочки, провода и т.п.

24 месяца

Нормальное развитие	РАС
Двигательное и сенсорное развитие, действия с предметами	
<ul style="list-style-type: none"> • Бегаёт, может пинать мяч ногой, поднимается и спускается по ступенькам, держась за руку или за перила. • Пробует ловить мяч. • Строит башню из 6-7 кубиков, рисует карандашом или фломастером круговые каракули. • Выявляется, как правило, право/леворукость, определяет и называет картинки и предметы при проверке остроты слуха, выполняет простые команды. 	<ul style="list-style-type: none"> • В части случаев регресс в двигательной сфере. Практически всегда отставание от уровня возрастной нормы. • В произвольных движениях мешковатость, неуклюжесть, хотя в спонтанной двигательной активности нередко пластичность в сочетании с дисметричностью. • Много стереотипных манипуляций с предметами: постукивания, верчения, переключивания из руки в руку и др. • В части случаев – несоответствие успешности выполнения трудностям моторного задания. • В сенсорном развитии – то же, что и в 18 мес., иногда обострение нетипичных проявлений и страхов, связанных с сенсорным восприятием. • Отчётливые трудности формирования
Речевое развитие	
<ul style="list-style-type: none"> • Использует не менее пятидесяти слов. • Распознаёт и называет части тела и часто встречающиеся объекты. • В речи появляются двух- и трёх-сложные фразы. 	<ul style="list-style-type: none"> • У части детей регресс в речевом развитии вплоть до мутизма. • В других случаях – слова-штампы, фразы-штампы, комментирующие фразы, короткие и часто аграмматичные, редко – «нормально» развитая некоммуникативная «взрослая» речь.
Коммуникативное развитие	
<ul style="list-style-type: none"> • Обращается за помощью, задаёт вопросы об окружающем. • Опознаёт и называет близких людей на фотографии. • В общении использует не только речь, но и жест, мимику. 	<ul style="list-style-type: none"> • В части случаев регресс речевого развития до мутизма или отдельных слов-штампов или фраз-штампов, увеличение доли эхололий, аграмматизмов, обеднение просодики. • Основное: недоразвитие и/или нарушение коммуникативной функции речи, неиспользование в целях общения невербальных средств. • Многие не узнают на фотографиях близких и
Социальное поведение и игра	

<ul style="list-style-type: none"> • Играет в подражательные социально-имитативные игры с игрушками (например, заварить чай, налить его в чашки и напоить чаем кукол), иногда в игре есть элементарный сюжет. • Играет чаще вблизи других детей, чем с ними. • Требуется внимания родителей, эмоционально зависим от них, негативно реагирует на невыполнение просьб и требований. Частично может одеваться и раздеваться, владеет навыками опрятности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Отношение к контакту с другими людьми самбивалентное, контакты с детьми игнорируются, нередко отмечается страх детей. Даже с близкими общение в основном формальное и ограниченное. • Реакция на словесное обращение, в том числе на обращение по имени, часто отсутствует. • Нет совместного внимания (трудно привлечь внимание к определённому объекту, сам к интересующим его объектам привлечь внимание других не стремится). • В части случаев приостановка или регресс в развитии навыков опрятности, бытовых навыков. • Стремление к самостоятельности отсутствует или ослаблено и (или) искажено. • Приостановка или регресс в развитии навыков опрятности, бытовых навыков.
--	---

Описывая характерные изменения в поведении 24-месячного ребенка с подозрением на РАС, нельзя забывать и о различных заболеваниях нервной и других систем, сопровождающихся схожей клинической картиной.

Высокоспецифичными симптомами у ребенка в отношении РАС на данном возрастном отрезке являются:

1. много стереотипных манипуляций с предметами: постукивания, верчения, перекалывания из руки в руку и др.;
2. отчётливые трудности формирования целостного сенсорного образа (фиксация внимания на деталях);
3. у части детей регресс в речевом развитии вплоть до мутизма. В других случаях – слова-штампы, фразы-штампы, комментирующие фразы, короткие и часто аграмматичные, редко – «нормально» развитая некоммуникативная «взрослая» речь;
4. с близкими общение в основном формальное и ограниченное;
5. реакция на словесное обращение, в том числе на обращение по имени, часто отсутствует.

3 месяца	
Патологический симптом, доступный оценке при осмотре в декретированные сроки	Дополнительные данные от родителей ребенка
<ul style="list-style-type: none"> • Зрительное сосредоточение отсутствует • Темповая задержка моторного развития (неуверенно держит голову) 	<ul style="list-style-type: none"> • Расщеплённый захват большим и указательным пальцами, нередко волос матери с кручением их двумя первыми пальцами, напоминающим «сучение пряжи». • В кистях рук, в трёх крайних пальцах периодически появляются волнообразные движения, напоминающие атетозные.
6 месяцев	
<ul style="list-style-type: none"> • Не может ухватить игрушку. • Если вложить игрушку в руку, целенаправленных манипуляций не осуществляет. • Не реагирует на звук, находящийся вне поля зрения. • Нет гуления 	<ul style="list-style-type: none"> • Задержка узнавания лица матери. Не дифференцирует мать. • Не протягивает руки взрослому, как бы прося взять на руки. • Не пытается подражать. • Часто раскачиваются на локтях и коленях.
12 месяцев	
<ul style="list-style-type: none"> • Нарушено понимание обращенной речи, не выполняет простые инструкции. • Походка «деревянная», порывистая, некоординированная. • Задержка развития мелкой моторики. • На собственное имя не реагирует. 	<ul style="list-style-type: none"> • Фиксирует взгляд на объектах со спокойной, монотонной динамикой: текущая вода, сыплющийся песок и т.п. • Глазной контакт не устанавливает или устанавливает кратковременно и формально («взгляд сквозь»). • Настойчивый поиск определённых зрительных ощущений. • Детей (особенно своего возраста) старается избегать, часто проявляет агрессию по отношению к ним. • Не указывают пальцем на интересующий объект. • Не пытаются разделить свои впечатления, эмоции с другими. • Отдельные слова номинативного характера, не связанные с объектом.
18 месяцев	

<ul style="list-style-type: none"> • Речевое развитие искажено и нарушено в разной степени: мутизм; отдельные слова, слабо соотносимые с предметом; эхолалии. • Понимание обращённой речи отстаёт от возрастной нормы. • В речи отсутствует обращение. 	<ul style="list-style-type: none"> • Отмечаются серии прыжков, вертится вокруг своей оси, совершает повторные машущие движения пальцами или всей кистью. • Двигательные стереотипии носят вычурный характер. Постукивания двумя первыми пальцами, три остальных прижаты к ладони. • Более высокий уровень ловкости в привычной обстановке, чем в непривычной. • Слова-штампы, фразы-штампы. • Запоминает и воспроизводит ритмически организованные фрагменты текстов. • Стремление к постоянству в окружающем. • Не развито двигательное подражание. • Запаздывание формирования бытовых навыков,
24 месяца	
<ul style="list-style-type: none"> • Много повторяющихся манипуляций с предметами: постукивания, верчения, перекладывания из руки в руку. • Увеличение доли эхолалий, аграмматизмов. 	<ul style="list-style-type: none"> • Много повторяющихся манипуляций с предметами: постукивания, верчения, перекладывания из руки в руку. • Увеличение количества эхолалий, аграмматизмов. • Дети не узнают на фотографиях близких и себя. • Нет совместного внимания (трудно привлечь внимание к определённому объекту, сам к интересующим его объектам привлечь внимание других не стремится). • В части случаев приостановка или регресс в развитии навыков опрятности, бытовых навыков. • Стремление к самостоятельности отсутствует или

Шкала CARS для определения признаков аутизма у детей от 2 до 6 лет

Инструкция: Для каждой категории оцените поведение, относящееся к каждому пункту шкалы. Для каждого пункта обведите балл, который соответствует утверждению, которое наилучшим образом описывает ребенка. Вы можете обнаружить, что поведение ребенка находится посередине между двумя описаниями, в этом случае используйте баллы 1.5, 2.5, или 3.5.

№	Функциональная область	Уровень тяжести	Описание	Балл	Ответ
1	Взаимоотношения с людьми	отсутствие трудностей	Поведение ребенка отвечает всем необходимым критериям его возраста. Может наблюдаться стеснительность или суетливость в тех случаях, когда ситуация носит незнакомый характер	1	
		легкие трудности	ребенок проявляет беспокойство, старается избегать прямого взгляда или пресекать разговоры в тех случаях, когда внимание или общение носит навязчивый характер и исходит не по его инициативе. Также проблемы могут проявляться в виде стеснения или излишней зависимости от взрослых в сравнении с детьми такого же возраста	2	
		трудности среднего характера	отклонения такого типа выражаются в демонстрации отстраненности и игнорировании взрослых. В некоторых случаях для того, чтобы добиться детского внимания, необходима настойчивость. На контакт по собственному желанию ребенок идет очень редко	3	
		серьезные проблемы в отношениях	ребенок в самых редких случаях отвечает и никогда не проявляет заинтересованность к тому, чем заняты окружающие	4	
2	Подражание и навыки имитации	способности соответствуют возрасту	ребенок без труда может воспроизводить звуки, телодвижения, слова	1	
		имитационные навыки немного	ребенок без трудностей повторяет простые звуки и движения. Более	2	

		нарушены	сложные имитации осуществляются с помощью взрослых		
		средний уровень нарушений	для воспроизведения звуков и движений ребенку необходима поддержка со стороны и значительные усилия	3	
		серьезные проблемы с подражанием	ребенок не предпринимает попыток имитировать акустические явления или физические действия даже при помощи взрослых	4	
3	Эмоциональный фон	эмоциональный ответ в норме	эмоциональная реакция ребенка соответствует ситуации. Выражение лица, поза и поведение меняются в зависимости от происходящих событий	1	
		присутствуют незначительные нарушения	иногда проявление детских эмоций не связано с действительностью	2	
		эмоциональный фон подвержен нарушениям средней тяжести	детская реакция на ситуацию может быть задержана по времени, быть выражена слишком ярко или, наоборот, сдержанно. В некоторых случаях ребенок может смеяться без повода или не выражать каких-либо эмоций, соответствующих происходящим событиям	3	
		ребенок испытывает серьезные трудности в эмоциональном плане	детские ответы в большинстве случаев не отвечают ситуации. Настроение ребенка остается без изменений на протяжении длительного времени. Могут происходить обратные ситуации – ребенок начинает смеяться, плакать или выражать другие эмоции без видимых на то причин	4	
4	Контроль тела	навыки соответствуют возрасту	ребенок хорошо и свободно двигается, движения обладают точностью и четкой координацией	1	
		нарушения в легкой стадии	ребенок может испытывать некоторую неловкость, часть его движений являются	2	

			необычными		
		средний уровень отклонений	поведение ребенка может включать такие моменты как хождение на цыпочках, пощипывание тела, необычные движения пальцами, вычурные позы	3	
		ребенок испытывает внушительные трудности с владением своего тела	в детском поведении часто наблюдаются странные, несвойственные возрасту и ситуации движения, которые не прекращаются даже при попытках наложить на них запрет	4	
5	Игрушки и другие предметы в обиходе	норма	ребенок играет с игрушками и использует другие предметы в соответствии с их предназначением	1	
		отклонения в небольшой степени	могут наблюдаться странности при игре или взаимодействии с другими вещами (например, ребенок может пробовать игрушки на вкус)	2	
		проблемы средней тяжести	у ребенка могут возникать трудности с определением предназначения игрушек или предметов. Также он может уделять повышенное внимание отдельным частям куклы или машинки, сильно увлекаться деталями и необычно использовать игрушки	3	
		серьезные нарушения	ребенка трудно отвлечь от игры или, наоборот, призвать к этому занятию. Игрушки в большей степени используются странным, несоответствующим образом	4	
6	Приспособленность к изменениям	реакция ребенка отвечает возрасту и ситуации	при смене условий ребенок не испытывает большого волнения	1	
		наблюдаются небольшие сложности	у ребенка существуют некоторые сложности с адаптацией. Так, при смене условий решаемой задачи малыш может продолжить поиски решения, используя	2	

			первоначальные критерии		
		отклонения среднего уровня	при смене обстановки ребенок начинает активно противостоять этому, испытывает негативные эмоции	3	
		ответ на изменения в полной мере не соответствует норме	любые перемены ребенок воспринимает негативно, могут случаться истерики	4	
7	Визуальная оценка ситуации	нормальные показатели	ребенок в полной мере использует зрение для знакомства и анализа новых людей, предметов	1	
		легкие нарушения	могут быть выявлены такие моменты как «взгляд в никуда», избегание зрительного контакта, повышенная заинтересованность зеркалами, источниками света	2	
		проблемы средней тяжести	ребенок может испытывать дискомфорт и избегать прямого взгляда, использовать необычный угол обзора, подносить предметы слишком близко к глазам. Для того чтобы ребенок посмотрел на предмет требуется несколько раз напомнить ему об этом	3	
		значительные проблемы с использованием зрения	ребенок предпринимает максимум усилий для того, чтобы исключить зрительный контакт. В большинстве случаев зрение используется необычным образом	4	
8	Звуковая реакция на действительность	соответствие норме	реакция ребенка на звуковые раздражители и речь отвечает возрасту и обстановке	1	
		присутствуют небольшие расстройства	ребенок может не ответить на некоторые вопросы, или отреагировать на них с задержкой. В некоторых случаях может быть выявлена повышенная звуковая чувствительность	2	
		отклонения среднего уровня	реакция ребенка может быть разной на одинаковые звуковые явления. Иногда ответа не поступает даже после нескольких повторений. На	3	

			некоторые обыкновенные звуки ребенок может возбужденно реагировать (закрывать уши, высказывать недовольство)		
		звуковой ответ в полной мере не отвечает норме	в большинстве случаев реакция ребенка на звуки является нарушенной (недостаточной или избыточной)	4	
9	Использование таких органов чувств как обоняние, осязание и вкус	норма	в исследовании новых предметов и явлений ребенок использует все чувства в соответствии с возрастом. При болевых ощущениях проявляет реакцию, которая отвечает уровню боли	1	
		небольшие отклонения	иногда ребенок может испытывать сложности с тем, какие органы чувств следует задействовать (например, пробовать на вкус несъедобные предметы). Испытывая боль, ребенок может выражать преувеличивать или преуменьшать ее значение	2	
		проблемы средней степени	ребенок может быть замечен в том, что нюхает, трогает, пробует на вкус людей, животных. Реакция на боль не соответствует действительности	3	
		серьезные нарушения	знакомство и изучение предметов в большей мере происходит необычными способами. Ребенок пробует на вкус игрушки, нюхает одежду, ощупывает людей. При возникновении болезненных ощущений он их игнорирует. В некоторых случаях может быть выявлена преувеличенная реакция на небольшой дискомфорт	4	
10	Страхи и реакция на стресс	естественное реагирование на стресс и проявление страхов	поведенческая модель ребенка соответствует его возрасту и происходящим событиям	1	
		невыраженные расстройства	иногда ребенок может испугаться или перенервничать больше	2	

			обычного в сравнении с поведением других детей в аналогичных ситуациях		
		нарушения средней тяжести	детская реакция в большинстве случаев не отвечает реальности	3	
		сильные отклонения	уровень страха не снижается, даже после того как ребенок несколько раз переживает схожие ситуации, при этом успокоить малыша достаточно сложно. Также может быть замечено полное отсутствие переживаний при обстоятельствах, которые других детей вынуждают беспокоиться	4	
11	Коммуникационные способности	норма	ребенок общается с окружением в соответствии с характерными для его возраста возможностями	1	
		легкое отклонение	может быть выявлена небольшая задержка речи. Иногда заменяются местоимения, используются необычные слова	2	
		расстройства среднего уровня	ребенок задает большое количество вопросов, может выражать озабоченность определенными темами. Иногда речь может отсутствовать или содержать бессмысленные выражения	3	
		серьезные нарушения вербальной коммуникации	речь со смыслом почти отсутствует. Часто в общении ребенок использует странные звуки, подражает животным, имитирует транспорт	4	
12	Навыки невербального общения	норма	ребенок в полной мере использует все возможности невербальной коммуникации	1	
		небольшие нарушения	в некоторых случаях ребенок может испытывать трудности с тем, чтобы обозначить свои желания или потребности жестами	2	
		отклонения средней степени	в основном, ребенку сложно объяснить без слов то, что он хочет	3	
		серьезные расстройства	ребенку сложно понять жесты и выражение лица других людей. В своей жестикуляции он	4	

			использует только необычные движения, которым не свойственно очевидное значение		
13	Физическая активность	норма	ребенок ведет себя так же, как и его сверстники	1	
		небольшие отклонения от нормы	детская активность может быть немного выше или ниже нормы, что причиняет деятельности ребенка некоторые сложности	2	
		средняя степень нарушений	поведение ребенка не соответствует ситуации. Например, при отходе ко сну он отличается повышенной активностью, а в течение дня пребывает в сонном состоянии	3	
		анормальная активность	ребенок редко пребывает в нормальном состоянии, в большинстве случаев проявляя чрезмерную пассивность или активность	4	
14	Интеллект	развитие ребенка отвечает норме	детское развитие сбалансировано и не отличается необычными навыками	1	
		нарушения легкой степени	ребенок обладает стандартными навыками, в некоторых ситуациях егосообразительность ниже, чем у сверстников	2	
		отклонения среднего типа	в большинстве случаев ребенок не таксообразителен, но в некоторых сферах его навыки соответствуют норме	3	
		серьезные проблемы в интеллектуальном развитии	детскаясообразительность ниже общепринятых значений, но существуют области, в которых ребенок разбирается гораздо лучше своих одногнок	4	
15	Общее впечатление	норма	внешне ребенок не проявляет признаков заболевания	1	
		легкое проявление аутизма	при некоторых обстоятельствах ребенок демонстрирует симптомы болезни	2	
		средний уровень	ребенок манифестирует ряд признаков аутизма	3	
		тяжелый аутизм	ребенок показывает обширный перечень проявлений данной патологии	4	

Подсчет результатов

Проставив напротив каждого подраздела оценку, которая соответствует поведению ребенка, следует суммировать баллы.

Общий балл

Кол-во баллов	Описание
15-30	Нет аутизма
30-36	Проявление аутизма от легкого до среднего (имеется в виду высокофункциональный аутизм или синдром Аспергера, особенно если общий балл от 30 до 33)
36-60	Есть риск того, что ребенок болен тяжелым аутизмом

Диагностический опросник (Л. Миллер, Дж. Айрес)

ФИО ребенка _____, возраст _____

Осязание			
ПРИЗНАКИ ТАКТИЛЬНОЙ (ОСЯЗАТЕЛЬНОЙ) ДИСФУНКЦИИ	+	-	Свои наблюдения
<p>1. Гиперсенситивность к прикосновению (тактильная защитная реакция)</p> <ul style="list-style-type: none"> – лёгкое или неожиданное прикосновение вызывает страх, тревогу, агрессию; – в младенчестве не любил/не любит, чтобы его брали на руки, обнимали, возможно, выгибал спину, отодвигался; – впадает в расстройство при мокром/грязном подгузнике, а также при перемене подгузника; – страшится или даже избегает находиться близко к другим людям или ровесникам (особенно в очередях); – пугается, если кто-то/что-то дотронется сзади или в ситуации, когда дотрагивающегося не видно (например, под одеялом); – не любит причёсываться; – не любит, чтобы его целовали, вытирает место поцелуя; – предпочитает обниматься; – капля дождя, вода из душа или ветер, дующий на шею, может вызвать мучительные ощущения и негативную реакцию/реакцию избегания; – чрезмерно бурная реакция на маленький порез, царапину или укус насекомого; – избегает прикосновения к определённым материалам (одеялам, коврикам, чучелам животных); – отказывается надевать новую или жёсткую одежду, одежду из грубых тканей, с высоким воротом, джинсы, шапки, ремни и т.п. – избегает игры с участием рук; – избегает/ не любит/ терпеть не может «грязные игры»: с песком, с грязью, водой, клеем, скользким материалом, кремом для бритья, пеной и т.д.; – впадает в сильное расстройство из-за грязных рук и часто стремится их протереть или вымыть; – слишком чувствителен к щекотке; – не терпит швов на носках вплоть до отказа их надевать; – не терпит одежды, натирающей кожу, готов носить шорты и безрукавки круглый год, 2-3-летки могут вообще 			

<p>предпочитать ходить голышом и постоянно стягивают подгузники и одежду;</p> <ul style="list-style-type: none"> – или наоборот, предпочитает носить длинные рукава и штанины круглый год, чтобы не подвергать кожу внешним воздействиям; – впадает в стресс из-за необходимости умываться; – впадает в стресс из-за необходимости стричь волосы, ногти; – отказывается чистить зубы и страшно боится дантиста; – чрезвычайно капризен в еде, осуществляет строгий подбор вкусов и структур еды, смесь частиц разной консистенции не употребляет, отказывается от горячего и холодного, отказывается пробовать новое; – может отказаться ходить босиком по траве или песку; – может ходить только на носочках. 			
<p>2. Гипосенситивность к прикосновению (недостаточная реакция)</p> <ul style="list-style-type: none"> – стремится к прикосновению, ему необходимо потрогать всё и всех; – не замечает, что к нему прикоснулись или налетели на него, если только не сделать это с особой силой или интенсивностью; – не обращает особого внимания на раны (порезы, синяки), не расстраивается из-за уколов, может даже заявить, что ему нравятся уколы; – может не обратить внимания на то, что руки или лицо грязные, нос течёт; – может проявлять самоагрессию: щипать, кусать себя, бить себя по голове; – всё время что-нибудь тянет в рот; – часто делает больно другим детям или животным в процессе игры; – постоянно трогает поверхности или объекты, которые приносят успокоение (например, одеяло); – ищет поверхности и структуры, дающие интенсивную тактильную стимуляцию; – очень любит «грязные» игры и ищет их; – любит вибрацию или другие сильные сенсорные сигналы; – предпочитает очень острое, сладкое, кислое или солёное. 	+	-	Свои наблюдения
<p>3. Низкая тактильная перцепция и различение объектов на ощупь</p> <ul style="list-style-type: none"> – сложности с выполнением мелких моторных функций: застёгиванием пуговиц, молнии, застёгиванием одежды; – может не понять, до какой части его тела дотронулись, если не смотрел; – может бояться темноты; – неаккуратно одевается: выглядит взъерошенным, не замечает, что штаны перекручены, рубашка заправлена лишь наполовину, шнурки развязаны и т.д.; – сложно использовать ножницы, мелки, столовые приборы; – даже после двухлетнего возраста продолжает пихать в рот предметы, чтобы их исследовать; – плохо определяет характеристики объектов: форму, размер, текстуру, температуру, вес и т.д.; – может не суметь определить объекты по прикосновению, использует зрение, чтобы помочь себе, когда, например, что-то нужно достать наощупь из рюкзака или взять со стола. 	+	-	Свои наблюдения
Вестибулярное чувство			

<p>ПРИЗНАКИ ВЕСТИБУЛЯРНОЙ ДИСФУНКЦИИ</p> <p>1. Гиперсенситивность к движению (чрезмерная реакция)</p> <ul style="list-style-type: none"> – избегает/не любит детские площадки: качели, лесенки, горки, карусели; – предпочитает сидячие занятия, двигается медленно и осторожно, избегает рисков, производит впечатление «слабака»; – избегает/не любит лифты и эскалаторы, может сесть, когда приходится в/на них заходить, его может укачать в/на них; – может прижиматься к взрослому человеку, которому он доверяет; – может сильно испугаться падения, даже если нет реального риска такого; – боится высоты, даже подняться на бордюрик или ступеньку; – боится оторвать ступни от земли; – боится подниматься и спускаться по лестнице, ходить по неровной поверхности; – боится быть перевёрнутым вверх тормашками, вбок, назад; будет решительно отказываться мыть голову в положении наклонившись над раковиной; – замирает, если кто-то другой начинает его двигать, например, поддвигает его стул поближе к столу; – в младенчестве мог не любить детские качели или прыгунки; – может бояться кататься на велосипеде, осваивать его с большими сложностями, может бояться прыгать, скакать, балансировать, стоя на одной ноге, особенно с закрытыми глазами; – не любил лежать на животе в младенчестве; – легко теряет равновесие и может казаться неуклюжим; – боится тех видов деятельности, которые требуют хорошего равновесия; – избегает резких и вращательных движений. 	+	-	Свои наблюдения
<p>2. Гипосенситивность к движению (недостаточная реакция)</p> <ul style="list-style-type: none"> – находится в постоянном движении, кажется, не может посидеть смирно ни минуты; – стремится ко всему, что даёт ощущение быстрого, интенсивного движения, вращения; – любит, чтобы его подбрасывали вверх; – может кружиться часами, не испытывая при этом головокружения; – в парках аттракционов любит всё быстрое, напряжённое и/или пугающее; – постоянно прыгает по мебели, на батуте, крутится на крутящемся стуле, переворачивается вверх тормашками; – любит кататься на качелях как можно выше и как можно дольше; – ищет источники возбуждения, приключений, нередко опасных; – постоянно бежит, подпрыгивает, подскакивает и т.п. вместо простой ходьбы; – когда сидит, раскачивается всем телом, трясёт ногой или головой; – любит быстрые внезапные движения, например, когда машина или велосипед подскакивают на бугристой дороге. 	+	-	Свои наблюдения
<p>3. Низкий мышечный тонус и/или координация</p> <ul style="list-style-type: none"> – расслабленное, «гибкое» тело; – часто «сползает», ложится и/или опирает голову на руку, работая за письменным столом; – часто сидит на полу в W-позиции, чтобы стабилизировать тело; – легко устаёт; – компенсирует расслабленность сильной хваткой, когда держит/держится за объект; – трудно поворачивать ручки (дверные и прочие), открывать и закрывать объекты; 	+	-	Свои наблюдения

<ul style="list-style-type: none"> – при падении не может сгруппироваться и удержаться; – сложности с одеванием и застёгиванием пуговиц и всяких прочих застёжек; – мог не ползать в младенчестве; – плохо осознаёт своё тело; натывается на предметы, сбивает предметы, спотыкается, кажется неуклюжим; – плохая крупная моторика; плохо прыгает, ловит мяч, влезает по лестнице, не может манипулировать марионеткой; – плохая мелкая моторика; сложности в пользовании инструментами, карандашом, столовыми приборами, гребешком, ножницами и т.д.; – может казаться амбидекстером, часто менять руку при раскрашивании, вырезании, письме; не имеет устоявшейся ведущей руки до 4-5 лет; – плохо получается лизать мороженое в рожке; – кажется очень неуверенным в движении, например, если нужно перешагнуть через что-то; – сложно выучить движения упражнения или танца. 			
Проприорецептивное чувство			
ПРИЗНАКИ ПРОПРИОРЕЦЕПТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ			
<p>1. Поиск сенсорных переживаний</p> <ul style="list-style-type: none"> – стремится к возможности попрыгать, наткнуться на что-то, свалиться/навалиться; – топает ногами во время ходьбы; – стучит ногами по полу или по стулу, когда сидит; – кусает/сосёт пальцы и/или часто хрустит суставами пальцев; – любит плотно завёртываться во много одеял или в тяжёлое одеяло, особенно при отходе ко сну; – предпочитает одежду (а также ремни, капюшоны и шнурки) как можно более тесную; – любит ощущение хлопанья, расплющивания и стремится к нему; – любит грубоватые объятия; – чрезмерный стук игрушками и другими объектами; – любит кучу-малу, борьбу; – часто намеренно падает на пол; – готов часами прыгать на батуте; – скрипит зубами в дневное время; – любит пихать, тащить, волочить объекты; – любит прыгать с мебели и с других высоких объектов; – часто ударяет, толкает других детей, наваливается на них; – жуёт ручки, соломинки, рукава рубашки и т.д. 	+	-	Свои наблюдения
<p>2. Сложности с упорядочиванием движения</p> <ul style="list-style-type: none"> – не может оценить, насколько согнуть и растянуть мышцы при выполнении какого-то действия (например, вдеть руку в рукав или залезть куда-то); – сложности с регулировкой давления при письме/рисовании: может написать так, что почти ничего не видно или, наоборот, тут же сломать грифель карандаша; – письменная работа очень неаккуратная, а при стирании написанного часто рвёт бумагу; – постоянно ломает игрушки и другие объекты; – не может правильно определить вес объекта, может слишком надавить на стакан с соком или жаловаться, что объект слишком тяжёлый, не приложив достаточной силы; – может не понимать, что такое «тяжёлый» и «лёгкий», не сможет сравнить объекты по весу; – кажется, что во всех действиях применяет слишком большую силу: при ходьбе; сжимает предметы слишком сильно, хлопает дверьми, 	+	-	Свои наблюдения

ставит объекты с силой и грохотом.			
Слух			
<p>ПРИЗНАКИ АУДИАЛЬНОЙ ДИСФУНКЦИИ (при исключении проблем со слухом)</p> <p>1. Гиперсенситивность к звукам (аудиальная защитная реакция)</p> <ul style="list-style-type: none"> - отвлекается на звуки, в норме не замечаемые другими; например, гудение лампы или холодильника, вентилятора, обогревателя, тиканье часов; - пугается звука слива унитаза (особенно в общественных туалетах), пылесоса, фена, скрипа обуви, лая собаки; замирает от или отвлекается на неожиданный громкий звук; - раздражается/отвлекается на фоновые шумы за пределами здания, например, на жужжание газонокосилки в саду, звуки стройки; - часто просит людей не шуметь, не говорить, не петь; - при неожиданном громком звуке убегает, вскрикивает, закрывает уши руками; - может отказаться от посещения кино, парада, катка, музыкального концерта и т.д.; - человек может нравиться или не нравиться в зависимости от того, нравится ли звучание его голоса. <p>2. Гипосенситивность к звуку (недостаточная регистрация звуков)</p> <ul style="list-style-type: none"> - часто не реагирует на словесное обращение, на обращение по имени; - кажется, что сам шумит исключительно ради шума как такового; - любит слушать музыку и телевидение очень громко; - кажется, что плохо понимает и запоминает на слух; - кажется, что не понимает направление источника звука; - нередко вслух и достаточно громко сам направляет себя во время выполнения задания; - в младенчестве мало или совсем не вокализировал и не гулил; - нуждается в неоднократном повторении инструкций, иначе часто переспрашивает «Что?» 	+	-	Свои наблюдения
Вкус			
<p>ПРИЗНАКИ ДИСФУНКЦИИ ОРАЛЬНОГО СИГНАЛА</p> <p>1. Гиперсенситивность к оральному сигналу (оральная защитная реакция)</p> <ul style="list-style-type: none"> - капризен в еде, часто имеет крайние предпочтения, например, очень ограниченный набор продуктов, отказывается пробовать новую еду в ресторане, отказывается есть в гостях; - может есть только мягкую или пюреобразную еду после 2-х лет; - может давиться едой плотной консистенции; - сложности с сосанием, жеванием и глотанием; может давиться или испытывать страх подавиться; - отказывается или чрезвычайно боится идти к дантисту и проделывать любые манипуляции с зубами; - может есть только горячее или только холодное; - отказывается лизать конверты, марки, стикеры из-за их вкуса; - не любит зубную пасту и жидкости для полоскания рта, выражает недовольство при пользовании ими; - избегает маринованной, острой, сладкой, кислой и солёной пищи; предпочитает пресную. 	+	-	Свои наблюдения
<p>2. Гипосенситивность к оральному сигналу (низкий уровень регистрации)</p> <ul style="list-style-type: none"> - может лизать, пробовать на вкус, жевать несъедобные объекты; - предпочитает пищу с интенсивным вкусом и запахом: очень острую, сладкую, солёную; - избыточное слюноотделение по прошествии возраста прорезания 	+	-	Свои наблюдения

зубов; – часто жуёт волосы, рубашку, пальцы; – постоянно кладёт объекты в рот по простовию мальшового возраста; – реагирует так, как если бы вся еда имела один вкус; – любит добавлять чрезмерное количество специй и маринадов в пищу; – любит крутить во рту зубную щётку и даже ходить к дантисту.			
Обоняние			
ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ОБОНЯТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ (чувствительность к запахам) 1. Гиперсенсетивность к запахам (чрезмерная реакция) – отрицательно реагирует на запахи, которые не беспокоят большинство или даже не замечаются в норме другими людьми; – сообщает людям (или говорит об этом с другими), как неприятно или странно они пахнут; – отказывается есть какие-то продукты из-за их запаха; – запахи уборной, пота вызывают сильную негативную реакцию или даже тошноту; – запах духов и одеколона вызывает раздражение, возможно, сильное; – раздражают бытовые и кухонные запахи; – может отказаться от игры в чьём-то доме из-за запаха; – запах является ведущим критерием для определение нравится или не нравится конкретный человек или конкретное место.	+	-	Свои наблюдения
2. Гипосенсетивность к запахам (недостаточная реакция) – сложности с различением неприятных запахов; – не замечает запахи, на которые жалуются окружающие; – может съесть или выпить что-то ядовитое, потому что не чувствует отвратительного запаха; – не может определить запахи специальных «нюхательных» наклеек; – не замечает или игнорирует неприятные запахи; – тщательно обнюхивает новые предметы, людей, места; – нюхание предмета – один из способов взаимодействия с ним.	+	-	Свои наблюдения
Зрение			
ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ (при отсутствии снижения остроты зрения) 1. Гиперсенсетивность к визуальному сигналу (чрезмерная реакция) – чувствителен к яркому свету; щурится, закрывает глаза, плачет и/или яркий свет вызывает головную боль; – с трудом фокусирует взгляд на задании/занятии на протяжении соответствующего периода времени; – легко отвлекается на другие визуальные стимулы в помещении, например, движущиеся предметы, картины на стенах, игрушки, окна, двери и т.д.; – плохо чувствует себя как в слишком ярко освещённом помещении, так и при приглушённом свете; – трёт глаза; глаза слезятся, после чтения и просмотра телевидения болит голова; – избегает смотреть в глаза; – любит играть в темноте.	+	-	Свои наблюдения
2. Гипосенсетивность к визуальному сигналу (недостаточная реакция, сложности со следованием взглядом за предметом, различением или восприятием) – имеет сложности с различением букв, похожих по написанию, фигур, как например, квадрат и прямоугольник;	+	-	Свои наблюдения

<ul style="list-style-type: none"> – плохо воспринимает целое, большую картину, концентрируясь на деталях или узорах в картине; – плохо находит нужный предмет среди других предметов: нужную бумагу на столе, одежду в ящике, игрушку в коробке с другими игрушками, нужную вещь на полке в магазине; – часто теряет нужное место, когда переписывает текст из книги или с доски; – сложно управлять движением глаз для слежения за движущимся предметом; – сложности с различением цветов, форм и размеров; – часто теряет в книге место чтения или выполнения математического задания; – пишет или читает слова задом наперед после окончания первого класса; – жалуется на «двойное очертание»; – плохо находит отличия в картинках, словах, символах, предметах; – при письме плохо справляется с равномерностью в размере букв и промежутков между словами и цифрами; – сложности в составлении пазлов, копировании форм и/или вырезании/обведении готовой формы; – имеет тенденцию писать строчку с отклонением вверх или вниз по странице; – путает лево и право; – легко устаёт от школьных заданий; – имеет сложности с пространственными отношениями, натывается на объекты/людей, спотыкается о бордюры, ступеньки. 			
Аудиальная дисфункция			
<p>ПРИЗНАКИ ДИСФУНКЦИИ ОБРАБОТКИ РЕЧЕВЫХ СИГНАЛОВ</p> <ul style="list-style-type: none"> – не может определить, где источник звука; – сложности с идентификацией человека по голосу; – сложно различить похожие по звучанию слова; – сложно фильтровать посторонние звуковые сигналы при общении с одним человеком; – раздражают громкие, внезапные, металлические и очень высокие звуки; – трудно сконцентрировать внимание на читаемом или воспринимаемом на слух тексте, понимать и запоминать его; часто просит повторить указания и может быть способен выполнить лишь инструкцию, содержащую не более двух шагов; – прежде, чем ответить на вопрос, смотрит на других в надежде на ободрение; – трудности с формулировкой идей (письменно и устно); – часто говорит не в очередь и не на тему; – если его не понимают, испытывает сложности с переформулировкой и впадает во фрустрацию, сердится и отказывается от этой задачи; – сложности с чтением, особенно вслух (может одновременно страдать дислексией); – проблемы с артикуляцией и внятностью речи; – способность к речи часто улучшается после интенсивного движения. 	+	-	Свои наблюдения
Социальная, эмоциональная, игровая дисфункция, дисфункция саморегуляции			
<p>1. Социальная дисфункция</p> <ul style="list-style-type: none"> – сложности в общении с ровесниками; – предпочитает играть один с предметами или игрушками, а не с людьми; 	+	-	Свои наблюдения

<ul style="list-style-type: none"> – не отвечает на попытки установить контакт со стороны взрослых или ровесников; с ним сложно войти в содержательный диалог; – может совершать обидные, жестокие действия и в отношении себя, и в отношении других; – окружающим трудно понять его намерения, нужды, эмоции; – не ищет контакта с членами семьи. 			
<p>2. Эмоциональная дисфункция</p> <ul style="list-style-type: none"> – трудно принимает изменения рутины; – легко впадает во фрустрацию; – часто бывает импульсивен; – показывает лучшие результаты в маленькой группе или при индивидуальных занятиях; – переменчивое настроение, склонность к эмоциональным взрывам и истерикам; – предпочитает играть с краю, чуть в стороне от группы или просто быть наблюдателем; – избегает смотреть в глаза; – не умеет адекватно сообщить о своих потребностях. 	+	-	Свои наблюдения
<p>3. Игровая дисфункция</p> <ul style="list-style-type: none"> – сложности с имитационной игрой (после 10 месяцев); – бесцельное передвижение в пространстве, не обусловленное ни игрой, ни исследованием окружения (после 15 месяцев); – для игры нуждается в руководстве взрослого, сложно играть самому (после 1,5 лет); – часами может заниматься повтором одной и той же манипуляции: выстраивать друг за другом машинки, кубики, смотреть один и тот же фильм множество раз. 	+	-	Свои наблюдения
<p>4. Дисфункция саморегуляции</p> <ul style="list-style-type: none"> – чрезмерная раздражительность, суетливость и колики у маленького ребёнка; – не может успокоиться с помощью традиционных способов: соска-пустышка, любимая мягкая игрушка, на руках у мамы (или основного воспитателя); – пробуждается в расстройстве; – нуждается в дополнительных стимулах, чтобы уснуть: поглаживание, укачивание, ношение на руках или поездка в машине. 	+	-	Свои наблюдения
<p>Внутренняя регуляция (интероцепция)</p> <ul style="list-style-type: none"> – начинает мёрзнуть или страдать от жары быстрее, чем другие в этих же условиях; – может казаться, что ему никогда не холодно/жарко; может плохо поддерживать внутреннюю температуру тела; – плохо себя чувствует при крайних температурах или переходе из одной в другую (например, зимой выход из помещения на улицу и наоборот, летом из прохладного помещения с кондиционером на жару и наоборот); – дыхание слишком быстрое или слишком медленное, сложно переключить ритм дыхания по требованию организма; – ритм сердечных сокращений ускоряется или замедляется сильнее, чем этого требует ситуация; – после физической нагрузки или испуга ритм дыхания и сердечных сокращений замедляется медленнее, чем это предполагается в соответствии с нормой; – несколько перемен настроения, возможно, очень резких в течение дня (сердитое сменяется счастливым очень быстро, иногда без видимой причины); – непредсказуемое возбуждение или неспособность контролировать уровень возбуждения (от гипервозбуждения к апатии, быстрые 	+	-	Свои наблюдения

<p>колебания между ними; от перестимуляции к недостимуляции в течение часов или дней в зависимости от вида деятельности, обстановки и т.д.);</p> <ul style="list-style-type: none"> – частые запоры или диарея, или то одно то другое в один и тот же день или в течение нескольких дней; – сложности с освоением горшка; кажется, не отслеживает свою потребность (например, нет соответствующего ощущения, что кишечник или мочевого пузырь наполнен); – неспособен регулировать жажду; всегда хочет пить, никогда не хочет пить, или переходит от одного состояния к другому; – неспособен регулировать голод; всё время ест, вообще не ест, не может чувствовать сытость/голод; – неспособен регулировать аппетит; имеет низкий аппетит или вообще не имеет, либо чувствует сильный голод, но испытывает насыщение после «двух укусов», через некоторое время опять голоден (склонен к расстройствам питания и/или плохо растёт и развивается физически). 			
--	--	--	--

Приложение 1

Протокол наблюдения

за свободным поведением ребенка
(для неговорящих детей)

ФИ

Дата

Учебный год

Критерии оценивания	Результат наблюдения
Реакция на имя	
Стереотипичное поведение (аутостимуляции)	
Ритуалы	
Свободная игра, манипуляции с предметами	
Совместная игра с другими детьми	
Фиксация взгляда на другом человеке	
Выполнение простых инструкций	
Двигательная имитация	
Вербальная имитация (отдельных звуков)	
Реакция на попытку вмешательства в занятие, игру	
Нежелательное поведение	
Получение желаемого (предметов, еды и т.д.)	
Агрессия/аутоагрессия	

Протокол наблюдения
за свободным поведением ребенка
(владеющего самостоятельной активной речью)

ФИ

Дата

Учебный год

Критерии оценивания	Результат наблюдения
Реакция на имя	
Стереотипичное поведение (аутостимуляции)	
Ритуалы	
Свободная игра, манипуляции с предметами	
Совместная игра с другими детьми	
Фиксация взгляда на другом человеке	
Выполнение простых инструкций	
Двигательная имитация	
Вербальная имитация (одного слова, нескольких слов)	
Реакция на попытку вмешательства в занятие, игру	
Нежелательное поведение	
Использование слов для получения желаемого	
Ответы на вопросы взрослого	
Вопросы взрослому	
Составление рассказа по картинке	

**Результаты социальной адаптации
воспитанников группы для детей с РАС**

ФИ ребенка _____

Учебный год _____

	Начало года		Середина года		Конец года	
Негативизм						
Агрессия						
Аутоагрессия						
Установление контакта						
Отношение ко взрослым						
Отношение ко сверстникам						
Реакция на прикосновение						
Выполнение простых инструкций						
Реакция на собственное имя						
Выражение просьбы словами						
Ответы на вопросы взрослого						
Действия по подражанию						
Соблюдение социальных норм и правил группы						

Оценка результатов:

4 балла - навык сформирован полностью (либо, напротив, отсутствует для агрессии и самоагрессии)

3 балла - сформирован недостаточно

2 балла - сформирован частично

1 балл - сформирован незначительно

0 баллов - отсутствует

Анкета для родителей

Дата
заполнения _____

Фамилия, Имя ребенка _____

Возраст (число, месяцы, год рождения) _____

Особенности общего эмоционального облика: отрешенность, обеспокоенность, тревожность, напряженность _____

Агрессивность, если есть, то на кого направлена; на себя, на детей, на взрослых, на животных, стремление ломать игрушки _____

Агрессия спонтанная или при неудачах _____

Необходимость привычной ситуации _____

Приверженность к определенным видам пищи _____

Следование усвоенному режиму _____

Страхи _____

Реакция на замечание _____

Реакция на одобрение _____

Насколько легко и быстро ребенок устанавливает контакт _____

Отношение _____ к
взрослым _____

Отношение к сверстникам (безразличие, отвергание, застенчивость и беззащитность), другие особенности _____

Смотрит _____ ли _____ в
глаза _____

Страхи отдельных звуков _____

Отсутствие _____ привыкания _____ к _____ пугающим
звукам _____

Предпочтение тихих звуков _____

Любовь к музыке _____

Отрицательная реакция на прикосновения при причесывании, стрижке ногтей и пр. _____

Плохая переносимость одежды, обуви _____

Избирательность в еде _____

Стремление есть, сосать несъедобные предметы _____

Проявляет ли ребенок интерес к игрушкам _____

Какие берет игрушки для игры _____

На сколько этот интерес стоек (длительно ли занимается с одной игрушкой или переходит от одной к другой. Длительно ли вообще играет игрушками, или они ему быстро надоедают, и он прекращает игру) _____

Присутствуют ли отдельные звуки в общении со взрослыми, слова, фразы _____

Повторяет последние слова, фразы взрослого _____

Насколько часто ребенок отзывается на свое имя _____

Задаст _____ ли _____ вопросы? _____

Знает ли ребенок части своего тела, части лица, названия пальцев; установить, названия каких действий знакомы ребенку _____

Может ли ребенок попросить словами, что он хочет _____

Может ли ребенок повторить за вами слова. Например: «Скажи мяч». Скажет ли ребенок _____

слово «мяч» _____ Может ли ребенок сидеть на полу или за
столом и выполнять задание? Насколько долго? _____ Другие
особенности _____ Вашего
ребенка _____

Приложение 5

Карточки PECS

Базовые карточки



Пример использования базовых карточек.

1. Карточка PECS «Помоги»

Карточка «помоги» дает возможность ребенку попросить помощь взрослого, не прибегая к истерикам. Теперь, когда у малыша не получится сложить пазл или застегнуть кофту, вместо того чтобы тянуть вас за руку или привлекать внимание другими неприемлемыми способами, он сможет протянуть вам карточку «Помоги».

2. Карточка PECS «Я хочу»

Карточка «Я хочу» – базовая, которая практически всегда используется в системе коммуникации PECS, особенно на первых этапах обучения, когда ребенок просит то, что хочет получить:

- «я хочу» «сок»
- «я хочу» «на площадку»
- «мама» «я хочу» «кушать» и т.д.

3. Карточки PECS «Да» и «Нет»

На начальном этапе обучения ребенок должен научиться отвечать «Да» или «Нет» о предметах или действиях, которые он хочет получить. Например: «Ты хочешь яблоко?». Если ребенок протягивает карточку «Да», то получает яблоко. Если протягивает карточку «Нет», то яблоко не получает. Также и о предметах, которые он не любит. «Ты хочешь лук?». Если ребенок протягивает карточку «Да», то получает лук. Если протягивает карточку «Нет», то не получает нежелательный для него предмет.

Ребенок отвечает «Да» или «Нет», как подтверждение, или отрицание. Например, ребенку показывают яблоко, и спрашивают: «Это яблоко?». Если ребенок протягивает карточку «Да», то получит словесное поощрение «Молодец, правильно!». Если протягивает карточку «Нет», то словесного поощрения не получает.

4. Карточка PECS «Перемена»

Ребенок должен научиться просить встать из-за стола, когда ему сложно продолжать занятие. Для этого нужно подготовить отдельный символ, обозначающий это понятие – например, фотокарточку самого ребенка, встающего из-за стола, или карточку с надписью «Перемена».

Тренировать подачу этой карточки можно во время занятий. К примеру, можно

дать ребенку задание, и когда он его выполнит, похвалить, но не давать дальнейших указаний. Через несколько секунд ребенок начнет делать попытки встать из-за стола, и тогда следует помочь ему протянуть карточку «Перемена» и отпустить на перемену.

Общение

Ребенок ребёнок с аутизмом может столкнуться с проблемами в общении со сверстниками. Если вы думаете, что сына обижают в саду или школе, воспользуйтесь карточками из рубрики «Общение». При помощи карточек невербальный ребенок сможет сообщить, что его ударили, обидели, на него накричали. Карточки PECS также можно использовать, чтобы объяснить ребенку, что можно, а что нельзя делать – нельзя кусаться, плевать, трогать других людей и т.д.



PECS IN UA Материалы для детей с расстройством аутистического спектра: -
[Электронный ресурс] – URL: <http://pecs.in.ua/kartochki-pecs-skachat>