

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Институт психологии и образования

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**



**КАЗАНЬ
2025**

УДК 373.1, 372, 376
ББК 74.100.264:88.413-99
О-23

*Печатается по рекомендации Ученого совета
Института психологии и образования К(П)ФУ
(протокол № 2 от 25 сентября 2025 г.)*

Научный редактор

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
специального образования, ведущий научный сотрудник
НИИ «Комплексное сопровождение детей с РАС» **И.А. Нигматуллина**

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики специального образования **В.В. Васина**;
кандидат педагогических наук, начальник отдела по работе
с дошкольными образовательными учреждениями
Управления образования Исполнительного комитета г. Казани,
председатель регионального отделения общественной организации
«Воспитатели России» **Т.Д. Багаева**

Образовательный потенциал дошкольников с расстройством ау-
О-23 тистического спектра [Электронный ресурс] / под ред. И.А. Нигма-
туллиной. – Электронные текстовые данные (1 файл: 3,64 Мб). – Казань:
Издательство Казанского университета, 2025. – 156 с. – Системные
требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: [http://dspace.kpfu.ru/xmlui/
bitstream/net/185443/-1/Nigmatullina_Kollektivnaya_monografiya_novyyj.
pdf](http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/net/185443/-1/Nigmatullina_Kollektivnaya_monografiya_novyyj.pdf). – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-907-9

В монографическом исследовании представлены перспективы и особенности развития образовательных возможностей детей дошкольного возраста с РАС, раскрыты ключевые аспекты познавательного, социально-коммуникативного, речевого, художественно-эстетического и физического развития, описаны структурно-функциональные характеристики модели развития образовательного потенциала. Авторами раскрываются эффективные российские и зарубежные практики, актуальные вопросы комплексного сопровождения детей с РАС, их успешной интеграции и социализации. Полученные данные имеют теоретическое и практическое значение для совершенствования системы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра и разработки научно обоснованных подходов к реализации их образовательного потенциала.

Работа выполнена за счет предоставленного в 2024 году Академией наук Республики Татарстан гранта на осуществление фундаментальных и прикладных научных работ в научных и образовательных организациях, предприятиях и организациях реального сектора экономики Республики Татарстан.

УДК 373.1, 372, 376
ББК 74.100.264:88.413-99

ISBN 978-5-00130-907-9

© Издательство Казанского университета, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
<i>Нигматуллина Ирина Александровна</i>	
Глава 1. Модель развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	7
<i>Садретдинова Эльвира Азгамовна</i>	
<i>Исмаилова Эльвира Фаритовна</i>	
<i>Лукьянова Ольга Викторовна</i>	
Глава 2. Познавательное развитие дошкольника с расстройством аутистического спектра	46
<i>Нигматуллина Ирина Александровна</i>	
<i>Зиганишина Камилла Робертовна</i>	
Глава 3. Особенности социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....	64
<i>Комарова Светлана Николаевна</i>	
Глава 4. Формирование речевых и коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра	99
<i>Павлова Лилия Даниловна</i>	
Глава 5. Художественно-эстетическое развитие детей с расстройством аутистического спектра в дошкольной образовательной организации (музыкальное развитие).....	111
<i>Гаращенко Виолетта Владимировна</i>	
Глава 6. Особенности изобразительной деятельности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра: теоретический анализ структурных и функциональных аспектов	121
<i>Парфенова Лариса Анатольевна</i>	
<i>Богданова Алсу Хафизовна</i>	
Глава 7. Особенности двигательного развития детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в контексте адаптивного физического воспитания	131
<i>Наумова Людмила Анатольевна</i>	
<i>Сергеева Ольга Ильинична</i>	
Глава 8. «Зарядка с родителями» как одна из форм работы с родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра	151

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения образовательного потенциала детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра приобретает особую значимость в контексте современной образовательной парадигмы, ориентированной на реализацию принципов инклюзии и равных образовательных возможностей. Научный интерес к данной проблематике обусловлен рядом ключевых факторов. Неуклонный рост численности детей с диагностированными расстройствами аутистического спектра требует разработки научно обоснованных подходов к оценке и развитию их образовательного потенциала. Современная образовательная политика, закреплённая в ФГОС ДО и законодательных актах, подчёркивает необходимость создания особых образовательных условий для реализации образовательных возможностей и способностей всех категорий обучающихся, включая детей с РАС. Период дошкольного детства является сенситивным для формирования базовых компетенций, что делает особенно важным своевременное выявление и развитие образовательного потенциала детей с РАС. Несмотря на имеющиеся исследования в области специальной педагогики и психологии, проблема оценки и развития образовательного потенциала дошкольников с РАС остаётся недостаточно изученной, особенно в аспекте его структурных компонентов и критериев оценки. Отсутствие единых методических подходов к работе с образовательным потенциалом детей с РАС создаёт трудности в практике дошкольного образования, что актуализирует необходимость научного осмысления данной проблемы. Особую актуальность приобретает разработка дифференцированных моделей развития образовательного потенциала, учитывающих гетерогенность проявлений РАС, индивидуальные когнитивные профили, специфику образовательных возможностей, эффективных педагогических подходов и создания адаптированных образовательных условий, учитывающих особые образовательные потребности и возможности детей с РАС для обеспечения равных возможностей их развития и обучения.

В монографии представлено научно-методологическое обоснование модели развития образовательного потенциала детей

дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, включающее анализ её структурно-функциональных компонентов и содержательных характеристик. Особое внимание уделено рассмотрению как общих возрастных закономерностей, так и специфических особенностей развития образовательных сфер у данной категории детей: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической.

Значимым аспектом данной работы стала концептуализация феномена «образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС», имеющего важное значение для современной педагогической науки.

Результаты исследований подтверждают существующую в научной литературе точку зрения о выраженной гетерогенности проявлений расстройств аутистического спектра, что обуславливает существенное разнообразие образовательных особенностей у данной категории детей. В этой связи особую значимость приобретает индивидуализированный подход к оценке и развитию образовательного потенциала, основанный на выявлении и учёте уникальных сильных сторон каждого ребёнка и областей, требующих особой психолого-педагогической поддержки.

В монографии обосновывается, что для построения эффективного варианта индивидуальной образовательной программы развития ребёнка с расстройством аутистического спектра необходимо учитывать уровень сформированности его образовательного потенциала. Результаты показали значимость изучения образовательного потенциала ребёнка для дальнейшей разработки индивидуальных маршрутов образования дошкольников с РАС в целях оптимизации процесса адаптации к социуму, эффективного обучения, реализации себя как социализированного субъекта общества.

Авторами рассматриваются ключевые аспекты познавательно-го, социально-коммуникативного, речевого, художественно-эстетического и физического развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Проведённый анализ позволил систематизировать современные научные представления о природе и механизмах нарушений данных процессов при РАС, рассмотреть различные подходы к пониманию их сущностных характеристик. Особое внимание уделено анализу диагностического

инструментария, применяемого в отечественной дефектологической практике, современным образовательным моделям, включающим эффективные технологии коррекции.

Полученные данные имеют важное теоретическое и практическое значение для совершенствования системы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра и разработки научно обоснованных подходов к реализации их образовательного потенциала.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов для совершенствования диагностических процедур и разработки индивидуализированных программ коррекционного воздействия, учитывающих полиморфизм проявлений РАС. Предложенные выводы и рекомендации могут быть применены в условиях дошкольных образовательных организаций, осуществляющих работу с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Перспективность исследований в данном направлении обусловлена возможностью создания научно обоснованной системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на максимальную реализацию образовательного потенциала каждого ребёнка с РАС в условиях инклюзивного образовательного пространства.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Нигматуллина Ирина Александровна

Канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики
специального образования, ведущий научный сотрудник НИЛ
«Комплексное сопровождение детей с РАС»

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Институт психологии и образования

E-mail: irinigma@mail.ru

Аннотация. В исследовании представлены результаты научно-методологического обоснования структурно-функциональных компонентов модели развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС с описанием содержания её компонентов. Дана характеристика общевозрастных и специфических особенностей социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического, физического развития детей дошкольного возраста с РАС. Автором раскрыто содержание термина «образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС», что в науке об образовании приобретает особую значимость. Это связано с необходимостью разработки эффективных педагогических стратегий и адаптации образовательных условий с учётом образовательных потребностей для обеспечения равных возможностей развития и обучения каждого ребёнка. Исследования в данной области указывают на гетерогенность проявлений РАС и, как следствие, разнообразие специфических образовательных особенностей. Подчёркивается важность индивидуализации в оценке и развитии образовательного потенциала, учитывающего уникальные сильные стороны и области, требующие поддержки каждого ребёнка.

Ключевые слова: образовательный потенциал, образовательные способности и возможности, дети дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра, аутизм.

MODEL FOR DEVELOPING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Nigmatullina Irina Aleksandrovna

PhD in Education, Associate Professor, Department of Special
Education Psychology and Pedagogy, Head Researcher, Research
Laboratory “Comprehensive Support for Children with ASD”

Kazan (Volga Region) Federal University

Institute of Psychology and Education

E-mail: irinigma@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a scientific and methodological justification for the structural and functional components of a model aimed at developing the educational potential of preschool children with Autism Spectrum Disorder (ASD), including a description of these components. It characterizes both general age-related and specific features of socio-communicative, cognitive, speech, artistic-aesthetic, and physical development in preschool children with ASD. The author defines the term “educational potential of preschool children with ASD,” which holds particular significance in educational science. This is due to the need to develop effective pedagogical strategies and adapt educational conditions in accordance with individual learning needs to ensure equal opportunities for development and education for every child. Research in this field highlights the heterogeneity of ASD manifestations and, consequently, the diversity of specific educational characteristics. The importance of individualized assessment and development of educational potential is emphasized, taking into account each child’s unique strengths and areas requiring support.

Keywords: educational potential, educational abilities and opportunities, preschool children, autism spectrum disorder, autism.

Введение. В современной педагогической науке возрастает интерес к изучению образовательных возможностей детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые являются значимым фактором, определяющим их готовность к школьному обучению, успешность адаптации и

дальнейшей социализации. Особый вопрос, поднимаемый в научной литературе, касается категории детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Это обусловлено внедрением в практику новых подходов к разработке и внедрению инклюзивных и коррекционных моделей дошкольного образования детей с РАС и, соответственно, сравнительный анализ развития их образовательных возможностей при реализации данных моделей является предметом научной дискуссии. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке понятийного аппарата специальной педагогики за счёт раскрытия сущности и структуры термина «образовательный потенциал ребёнка дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС)». Новизна исследования определяется описанием структурно-функциональных характеристик образовательного потенциала детей с РАС, определяемых комплексом их специфических особенностей социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Актуальность исследования обусловлена тем, что представления об образовательных возможностях данной категории дошкольников, базовых компонентов их образовательного потенциала, остаются фрагментарными и не изучены в полной мере, что подчёркивает важность изучения данного вопроса.

Более того, значимость изучения данного вопроса подтверждается законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79, пункт 2); распоряжением Правительства РФ от 18 декабря 2021 г. № 3711-р о реализации Концепции развития в РФ системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов с РАС; Приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования»; результатами мониторинга, проведённого ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России в 2023 году в 14 регионах в рамках общественного проекта «Ментальное здоровье», реализуемого в ПФО и финансируемого программой «ПРИОРИТЕТ-2030» (Лазарева, 2024).

Согласно данным реестра лиц с расстройствами аутистического спектра, общая численность детей в возрасте от 1 до 17 лет составила 10 038 человек. Из них: 2 159 детей – воспитанники

дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) в возрасте от 1 года до 7 полных лет; 1 024 ребёнка данной возрастной категории имеют официально установленный статус «ребёнок-инвалид», что подтверждает необходимость изучения специфики развития образовательных возможностей дошкольников с РАС, разработки диагностического и методического инструментария, который должен детально оценивать все образовательные сферы с учётом их особых образовательных потребностей.

Цель – обосновать необходимость разработки модели развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС с описанием структурно-функциональных её компонентов, общевозрастных и специфических особенностей социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического, физического развития детей дошкольного возраста с РАС.

Материалы и методы. На теоретико-методологическом уровне проведён структурно-функциональный и системный анализ современного состояния изученности данной проблематики.

Результаты. При разработке содержательного компонента феномена «образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС» расстройство аутистического спектра было рассмотрено как «нарушение нейropsychического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий». Выбор данного термина обусловлен, с одной стороны, тем, что оно представлено в клинических рекомендациях «Расстройства аутистического спектра» – документе, разработанном Ассоциацией психиатров и психологов, Союзом педиатров России, одобренном Научно-практическим Советом Минздрава РФ и утверждённом Минздравом РФ.

С другой стороны, данные симптомы являются общими чертами функционирования человека с РАС во всех ситуациях и видах деятельности. Как отмечено в данном документе и подтверждено результатами исследований многих учёных (Баенская, Никольская, Либлинг, 2021; Мамайчук, 2023; Хаустов, 2022), «для РАС характерно проявление первых признаков в раннем детском возрасте (чаще всего до трёх лет), отставание и задержка в развитии разнообразных психических функций и социально-коммуникативных

навыков, сохранение аномалий социального функционирования и особенностей поведения на протяжении всей жизни» (Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра», 2024). К единым общим специфическим особенностям, позволяющим дифференцировать эту группу от схожих состояний, относятся: стойкий дефицит социальной коммуникации и взаимодействия; наличие ограниченных, повторяющихся и негибких паттернов поведения, интересов и деятельности. Согласно МКБ-10 (F84.0), данные нарушения проявляются у детей дошкольного возраста (до 7 лет) в следующих ключевых симптомокомплексах:

- качественные нарушения социального взаимодействия: дефицит использования невербальных коммуникативных стратегий (отсутствие или атипичное использование зрительного контакта, мимики, поз и жестов); неспособность устанавливать возрастно-адекватные отношения; отсутствие спонтанного стремления к разделению аффективного опыта; нарушение социально-эмоциональной реципрокности;

- качественные нарушения коммуникации: задержка/отсутствие экспрессивной речи без компенсации через жесты или альтернативные коммуникативные системы; отсутствие прелингвистических вокализаций (коммуникативного гуления, лепета); при развитой речи – трудности инициации/поддержания диалога (прагматический дефицит); эхолалии, необычные речевые штампы, идиосинкразические выражения; отсутствие спонтанной символической игры (дефицит ролевых и имитационных игровых схем);

- стереотипные формы поведения: гиперфокусировка на узкопрофильных интересах (атипичные по содержанию/интенсивности); ритуализированные действия (нефункциональные рутинные практики); моторные стереотипии (махание руками, вращение, сложные поструральные стереотипии); персеверативная фиксация на сенсорных аспектах объектов.

В основу феномена «образовательный потенциал» легли следующие теории и концепции: теория личностного потенциала, разработанная Д. А. Леонтьевым, где образовательный потенциал рассматривается как совокупность уже имеющихся и потенциальных физиологических и индивидуально-психологических качеств,

свойств, способностей индивида и как возможности для использования с точки зрения имеющихся для этого условий и ресурсов (Леонтьев, 2006); теория личностно-ориентированного обучения, в рамках которой содержание образовательного потенциала изучается в контексте самореализации личности и её индивидуальных образовательных траекторий как совокупность врождённых и приобретённых способностей, которые могут быть раскрыты в образовательном процессе (Хуторской, 2007); с точки зрения теории психологии развития данный феномен раскрывается через внутренние условия развития потенциала (Божович, 1968); в теории личностно-развивающего обучения исследуется субъектный опыт как основа образовательного потенциала (Якиманская, 2000).

По результатам анализа данных теорий, мы рассматриваем образовательный потенциал ребёнка дошкольного возраста с РАС как интегративную систему его образовательных возможностей, детерминированных индивидуальными особенностями развития. Эта система обеспечивает ребёнку достижение соответствующего возрастным нормативам уровня развития в образовательных областях в процессе различных видов деятельности и служит фундаментом для успешного перехода на следующую ступень образовательной системы. Кроме того, опираясь на идеи, лежащие в основе прогностической концепции социализации ребёнка дошкольного возраста в инклюзивном образовательном пространстве (Ахметзянова, 2018), образовательный потенциал ребёнка дошкольного возраста с РАС операционализируется нами как прогностический конструкт, отражающий зону актуального развития и включающий когнитивные, коммуникативные, социально-адаптационные компоненты, которые в совокупности определяют способность к усвоению программного содержания в рамках ФГОС ДО. Его формирование обусловлено нейробиологическими факторами, коррекционно-педагогическими условиями и обеспечивает преемственность между дошкольным и школьным этапами обучения. Кроме того, при определении структурно-функциональных характеристик феномена «образовательный потенциал детей с РАС» мы опирались ещё на три термина: «образовательная деятельность», «образовательная область» и «образовательные возможности ребёнка с РАС».

В соответствии с теорией С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева образовательная деятельность рассматривается как процесс, включающий различные виды деятельности ребёнка, которые он направляет на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего развития, воспитания и образования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013), образовательная деятельность детей дошкольного возраста включает следующие виды: предметную, игровую, коммуникативную (включающую взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательскую (изучение природного и социального мира через наблюдение и экспериментирование), восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование (из различных материалов, включая модули, природные объекты и др.), изобразительную (рисование, лепка, аппликация), музыкальную (восприятие музыки, пение, ритмические движения, игра на инструментах), двигательную (освоение базовых физических действий).

Образовательный процесс в дошкольных учреждениях реализуется через пять ключевых направлений (образовательных областей): социально-коммуникативное развитие (формирование навыков общения, нравственных норм, основ безопасности), познавательное развитие (развитие мышления, воображения, ознакомление с окружающим миром), речевое развитие (овладение языковыми средствами, развитие коммуникативных навыков), художественно-эстетическое развитие (приобщение к искусству, развитие творческих способностей), физическое развитие (становление двигательной активности, укрепление здоровья) (Смирнова, 2018).

Как отмечается в нормативных документах, образовательная область представляет собой структурный компонент системы дошкольного образования, отражающий ключевые аспекты развития ребёнка. А. Н. Леонтьев писал, что «психика человека формируется и развивается в процессе деятельности. Любые психические процессы, будь то восприятие, мышление или эмоции, возникают

и растут в контексте практической активности» (Леонтьев, 2001). Таким образом, в процессе образовательной деятельности происходит актуализация образовательных возможностей ребёнка, которые были рассмотрены с опорой на концептуальные труды Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна как индивидуально-психологические особенности развития, проявляющиеся и развивающиеся в специально организованной образовательной среде (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвящённой 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 2009).

Современные исследования подчёркивают необходимость создания адаптивного образовательного пространства, которое должно учитывать: индивидуальные потребности и возможности каждого ребёнка (Бурменская, 2003); доступные материально-технические и кадровые ресурсы (Карабанова, 2017); специфические условия обучения и воспитания (Асмолов, 2008).

Как отмечают исследователи, именно такое комплексное проектирование образовательной среды позволяет максимально раскрыть потенциал детского развития (Леонтьев, 2005; 2020; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013). Это подтверждают О. С. Никольская, С. А. Морозов, Т. И. Морозова, показавшие, что образовательные условия должны учитывать не только академические, но и социальные, и эмоциональные потребности ребёнка. Важно создание индивидуализированных образовательных программ, адаптированных к темпу и стилю обучения каждого ученика с РАС (Никольская, 2023; Морозов, Морозова, 2018). Действительно, даже самая тщательная дошкольная подготовка не способна предусмотреть все сложности, с которыми сталкиваются дети при переходе к школьной жизни. Различия в требованиях, структуре образовательного процесса и социальных взаимодействиях могут оказаться значительными, что потребует от ребёнка адаптации к новым условиям. Как отмечает А. В. Хаустов, для детей с особыми образовательными потребностями, в частности указанной категории, необходимы специальные образовательные условия (Хаустов, 2016). Это подразумевает не только адаптированные учебные программы и методики, но и комплексную систему поддержки и сопровождения. Такая система должна включать в себя работу педагогов, психологов,

социальных работников и других специалистов, направленную на создание комфортной и безопасной образовательной среды. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, его сильные и слабые стороны, а также потребности его семьи. Только при таком подходе можно обеспечить успешную адаптацию и интеграцию детей в школьное сообщество, способствуя их полноценному развитию и обучению.

Говоря об образовательных возможностях детей дошкольного возраста с РАС, необходимо уточнить и специфические образовательные особенности, при описании которых была применена психологическая классификация детского аутизма О. С. Никольской (Никольская, 2023).

Познавательное развитие детей с РАС

Познавательное развитие детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) характеризуется значительной гетерогенностью, что обусловлено вариативностью структуры дефекта и степенью выраженности когнитивных и эмоционально-волевых нарушений (Никольская, Баенская, Либлинг, 2021). Согласно современным исследованиям, у детей с РАС наблюдаются специфические особенности предметно-практической деятельности, сенсорно-перцептивных процессов, пространственных представлений и моторного развития, что согласуется с концепцией слабости центральной когеренции (Frith, 2020; Наррэ & Frith, 2021).

У ребёнка с РАС первой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) отмечаются выраженные нарушения предметно-практической деятельности, проявляющиеся в хаотичных манипуляциях с предметами, быстрой истощаемости и отсутствии целенаправленных действий (Хаустов, 2010). Исследования показывают, что у таких детей не сформирована способность дифференцировать сенсорные признаки объектов (цвет, форму, величину), что приводит к примитивным, неспецифическим способам обследования (облизывание, обнюхивание, разбрасывание) (Мамайчук, 2023). Нарушения пространственного восприятия и моторной координации проявляются в трудностях выполнения заданий по инструкции, хотя в свободной деятель-

ности могут наблюдаться отдельные высококоординированные движения (Frith, 2021). Характерна выраженная интеллектуальная недостаточность, однако возможны элементарные перцептивные обобщения (Никольская и др., 2021).

Для ребёнка с РАС второй группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) характерно искажённое развитие психических функций, что затрудняет их использование в повседневной жизни (Happé, Frith, 2020). В предметно-практической деятельности отмечаются стереотипные действия (накладывание и разрушение предметов), отсутствие реакции на речевую инструкцию и выраженный негативизм (Забрамная, Исаева, 2022). Сенсорное восприятие остаётся недифференцированным, осязательное узнавание фигур практически недоступно (Baron-Cohen, 2023). В отличие от первой группы, у этих детей наблюдаются элементы отсроченного повторения цифр и выполнение простых действий в свободной игре, однако указательный жест отсутствует (Мамайчук, 2023). Двигательная сфера характеризуется скованностью и напряжённостью, что особенно проявляется в тонкой моторике (Никольская и др., 2021).

У ребёнка с РАС третьей группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) отмечается относительная сохранность интеллектуального развития, однако познавательные интересы носят стереотипный, энциклопедический характер (Happé, 2021). Нарушения моторной сферы (неловкость, нарушение мышечного тонуса) сочетаются с фрагментарностью восприятия и трудностями понимания сложных инструкций (Мамайчук, 2023).

Ребёнок с РАС четвертой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) демонстрирует менее выраженные моторные нарушения, однако его движения отличаются замедленностью и недостаточной плавностью (Забрамная, Исаева, 2022). Отмечается способность к обобщениям и невербальным видам деятельности (музыка, конструирование), однако произвольная регуляция действий остаётся затруднённой (Frith, 2021).

Таким образом, у детей с РАС наблюдается выраженная неравномерность развития интеллектуальных функций: при сохранности механического счета и зрительно-пространственной памяти

отмечаются трудности понимания временных последовательностей и смысла арифметических задач (Baron-Cohen, 2023).

Феномен слабости центральной когеренции проявляется в фрагментарности восприятия, фиксации на деталях и трудностях формирования целостного образа (Happé, Frith, 2020). Как отмечают О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг (2021), у детей с РАС отсутствует исследовательское поведение, что приводит к механическому усвоению знаний без их осмысленного применения.

Социально-коммуникативное развитие детей с РАС

Для детей дошкольного возраста с РАС характерны выраженные трудности установления и поддержания контакта.

Ребёнок с первой группой раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) не откликается на обращённые к нему инструкции, так как чаще всего не понимает их, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо них. У детей не сформирована координация рука–глаз. Часто действует рукой взрослого, при этом взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта или не реагирует. Навыки самообслуживания не сформированы. Ребёнок демонстрирует независимость от взрослых, однако не развивает активной избирательности в контактах со средой и людьми, не откликается на имя. Пассивно уходит от контакта, не имеет точек активного соприкосновения с окружением, кажется, что не видит и не слышит, пользуется в основном периферическим зрением. Разделяет своих и чужих, подходит к близким, для того чтобы его кружили, подбрасывали. С близкими проявляет максимум доступной избирательности: может взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Ребёнка можно мимолётно заинтересовать, но привлечь к минимально развёрнутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке взрослого сосредоточить ребёнка произвольно, он сопротивляется, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Ребёнок эпизодически демонстрирует адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо ему не направленной и воспринятой

из разговоров окружающих; с помощью карточек с изображениями и словами, клавиатуры компьютера демонстрирует понимание происходящего значительно более полно, хотя не понимает прямо адресованные ему инструкции. Игрушки его не мотивируют на специфические действия, он сбрасывает их на пол, но не смотрит на сам процесс. Пассивно уходит от контакта как со взрослыми, так и со сверстниками, не проявляя стремления к познавательному общению со взрослыми.

Ребёнок второй группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) в привычных, предсказуемых условиях спокоен, доволен и более открыт к общению. Демонстрирует моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – разрывание бумаги, перелистывание книги), которые усиливаются в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Как правило, очень привязан к близкому человеку, жёстко контролирует маму, требует её постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Социально-бытовые навыки сформированы. Он самостоятельно использует их в привычных ситуациях. Проявляет избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок, у ребёнка максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни. Владеет простыми формами активного контакта с людьми, используя стереотипные формы поведения. Частично понимает и выполняет простые поручения взрослого, но самостоятельность в бытовом и игровом поведении отсутствует. С игрушками играет однообразно и стереотипно. Как функциональная игра с предметами, так и игра «понарошку» отсутствуют. Правильно может играть в основном с играми-конструкторами или с играми на подражание чьим-то действиям. Может проявлять отчётливый интерес к определённой части игрушки. С подозрением относится ко всему новому, боится неожиданностей, легко и жёстко фиксирует дискомфорт и испуг; проявляет стойкие страхи; неопределённость, неожиданный сбой в порядке происходящего дезадаптирует ребёнка, что проявляется в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии, требования ребёнка выражаются словами и фразами

в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии, ответы на вопросы представляют собой набор стереотипных формулировок.

Ребёнок с третьей группой раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) проявляет не только стереотипность в стремлении сохранить постоянство и порядок окружения, но и неизменность собственной программы действий. Элементарные культурно-гигиенические навыки недостаточно сформированы. Принимает лишь те инструкции и задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться. Самостоятельность в бытовом и игровом поведении демонстрирует в том случае, если это касается его интересов. Имеет развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми, демонстрируя достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам. Неспособен выстраивать диалогическое взаимодействие: договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, однако стремится к достижению и успеху. При стремлении иметь друзей плохо понимает другого человека. При общении и социальном взаимодействии проявляет захваченность своими собственными, стойкими стереотипными интересами, демонстрирует псевдообращённость к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер. Ребёнок демонстрирует жёсткие программы поведения, игра связана с его стойкими стереотипными интересами. Он демонстрирует неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие (договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество). Переживания риска, неопределённости полностью его дезорганизуют. Мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться. Несмотря на то что ребёнок данной группы с трудом поддерживает простой разговор, он способен к развёрнутому монологу, если интересы собеседника совпадают с его интересом к отвлечённым знаниям в виде энциклопедической информации.

Ребёнок с четвертой группой раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) имеет выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструк-

ции, её полного понимания. В ситуации истощения при выполнении заданий проявляются моторные стереотипии. Отсутствует контакт «глаза в глаза». Наблюдаются трудности усвоения навыков самообслуживания. Ребёнок в контакте с другими людьми быстро устаёт, истощается и перевозбуждается. Наблюдаются трудности взаимодействия со взрослыми, сверстниками и меняющимися обстоятельствами. В отношениях с людьми проявляет задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. Тревожен, ищет помощи близких, чрезвычайно зависит от них, нуждается в постоянной поддержке и ободрении. Понимает и выполняет простые поручения взрослого, однако вне освоенных и заученных правил поведения плохо организует себя, легко перевозбуждается и становится импульсивным. Стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. Эмоциональный контакт с окружающими установить не может. Ребёнок повышенно раним, заторможен в контактах, не «считывает эмоциональный контекст ситуации», проявляет ограниченность игры и фантазии. Стремится строить свои отношения с миром опосредованно, через взрослого человека. Его поведение характеризуется негибкостью и стереотипностью, боится отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения, вне освоенных и затверженных правил поведения плохо организует себя, легко перевозбуждается и становится импульсивным. У ребёнка наблюдаются сложности в установлении контактов из-за несформированной способности «считывать эмоциональный контекст ситуации», что характерно для всех детей с РАС. По мнению С. Барон-Козн (2023), У. Фрит (2021), это обусловлено, с одной стороны, трудностями понимания специфики различных психических состояний как других людей, так и своих собственных (например, распознавания намерений, эмоций, желаний), с другой стороны, трудностями восприятия социальной информации, а также ситуаций, требующих понимания специфики социальных взаимодействий.

Для всех детей с РАС характерно механистическое отображение в игре действий окружающих, отсутствие в игровых действиях целенаправленности, отражающей социальные отношения. Сюжетно-ролевые и режиссёрские игры отсутствуют.

Речевое развитие детей с РАС

Речевое развитие детей дошкольного возраста с РАС также имеет специфические особенности. Нарушения речи отражают основную специфику аутизма – несформированность социально-коммуникативных навыков. Ряд исследователей подчёркивают связь речевых нарушений с дефицитом психической активности и диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи, а также сходятся во мнении, что речевое развитие ребёнка с РАС представляет собой многогранный процесс, проявляющийся в широком диапазоне от отсутствия устной коммуникации до нормативного развития речи. (Никольская, Баенская, Либлинг, 2021). Речь у детей с РАС на самых ранних этапах может развиваться нормально или даже ускоренно. По темпу её развития ребёнок иногда обгоняет здоровых сверстников. Но вскоре начинается обратный процесс: приблизительно к трёхлетнему возрасту речь постепенно утрачивается. Нередко ребёнок перестаёт говорить с окружающими, хотя иногда продолжает разговаривать сам с собой или во сне. Таким образом, коммуникативная функция речи не развивается. Утрата речи всегда сопровождается нарушением невербальных коммуникаций, уменьшением количества жестов и имитаций. Независимо от срока появления речи и уровня её развития, ребёнок с аутизмом не использует речь как средство общения.

У ребёнка первой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) раннее речевое развитие в сравнении со здоровыми детьми несколько ускоренно. Первые слова появляются достаточно рано, но они оторваны от потребности ребёнка. Обычно они произносятся чётко, хотя сложны по слоговой и фонетической структуре. Произносимые фразы нередко отличаются сложностью лексической конструкции и часто представляют собой цитаты из радио-, телепередач, фрагменты песен и речи взрослых. Эти фразы не несут никакой коммуникативной нагрузки и, как справедливо подчёркивает Мамайчук (2023), являются отсроченной эхолалией. Распад экспрессивной речи у этих детей начинается приблизительно в 2–2,5 года на фоне значительных расстройств в аффективной сфере. На фоне высокого аффективного напряжения у детей могут появиться бессвязные слова, крики, а в острых аффективно насыщенных ситуациях могут наблюдать-

ся слова и даже простые фразы. Ребёнок данной группы не пользуется ни речью, ни невербальными средствами коммуникации (Baron-Cohen, 2023). Не задаёт вопросы, не понимает смыслового значения в речи междометий, выражающих эмоциональное отношение говорящего к ситуации, не проявляет речевой инициативы социально приемлемым способом, кроме случаев привлечения внимания и получения желаемого. Сниженный интерес ребёнка к окружающим звукам, речи взрослого замедляет развитие речеслухового анализатора, что влияет на становление произносительной системы. Имея хороший речевой слух, не понимает, что звуки, слоги, слова можно использовать для коммуникации, получения чего-либо желаемого. Речь долгое время остаётся на уровне вокализаций, доставляя ребёнку сенсорные ощущения от использования органов артикуляции. С помощью карточек с изображениями, словами, клавиатуры компьютера может демонстрировать понимание ситуации. Мутичен: не отвечает на вопросы и даже не даёт понять знаками, что он согласен вступить с окружающими в контакт. При этом способность разговаривать и понимать речь окружающих у ребёнка сохранена, время от времени он может повторить привлёкшее его слово или фразу, а иногда и отразить словом происходящее. Часто использует звуки, звукокомплексы для обозначения предмета или действия, имея артикуляторные возможности произнести слово полностью. Произнесённые слова не закрепляются для активного использования и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. В основном использует вокализации, отдельные слова или только узнаваемые отдельные слова и подобию слов, чаще всего они не адресованы взрослому или сверстнику. Обычно не усваивает просодические шаблоны речи и имеет сниженный интерес к окружающим звукам. Эпизодически демонстрирует адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо ему не направленной и воспринятой из разговоров окружающих, т. е. ребёнок может проявлять более выраженное понимание речи в контексте непроизвольного внимания, чем в ситуациях прямого общения. Несмотря на внешнюю пассивность или отсутствие реакции на устные инструкции, внутренняя способность к речевому восприятию и обработке информации остаётся сохранной. Особенностью этих детей является па-

радоксальное сочетание отсутствия реакции на прямое обращение с возможностью спонтанного восприятия сложной речевой информации из окружающего контекста (Наррэ, 2021).

Для ребёнка второй группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) характерна специфическая задержка речевого развития, проявляющаяся в более позднем развитии гуления и произнесения первых слов (Забрамная, Исаева, 2022). Ребёнок малодоступен контакту, речь эхолаличная, стереотипная, со специфичной скандированностью, наблюдается значительное число стереотипных действий, речевых штампов. Свои желания, просьбы может выразить словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, являющимися частотными, конкретными, представляющими личный интерес и потребность, складывающимися на основе эхолалии. Фонематическая сторона речи нарушена, звуковой образ слова формируется искажённо, длительно не соотносится с предметом, действием. Однако артикуляторные возможности и произвольная слухоречевая память позволяют запоминать и воспроизводить речевые штампы – целостные, монолитные конструкции, которые он использует в повторяющихся ситуациях (Frith, 2021). Как подчёркивает Мамайчук (2023), у ребёнка имеет место медленное развитие словарного запаса и фразовой речи, глубокое нарушение грамматического строя речи: отсутствие предлогов, согласований, употребление глаголов в неопределённой форме. Прилагательные может понимать и использовать. Синонимы употребляются в речи в меньшей степени, антонимы – чаще в силу выраженной контрастности и очевидности. Может выделить один главный признак, соотносимый с ведущей модальностью (зрительной, тактильной, обонятельной). Наиболее сложной для понимания частью речи являются глаголы. Алгоритм построения фразы из обращённой речи по аналогии не усваивается, остаётся на стадии однословного высказывания (слова-предложения, монофразы). Наименовывает любимым, аффективно значимым для него словом и предметы, и действия. Стремление говорить больше, уточнять информацию самостоятельно у ребёнка не развивается (за исключением случаев вербальных аутостимуляций).

Может демонстрировать речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные повторения слов, фраз), которые усилива-

ются в ситуациях тревоги – угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Могут отмечаться недостаточные вариации в тембре и интонации: или преувеличенные, странные интонации, или неадекватные тембр и ударения. Речь несколько монотонная или подчёркнуто монотонная. Отсутствует способность с помощью интонации выделять главное в речи, даже на уровне слова. Монотонность произнесения слов являются следствием нарушения способности чувствовать и воспринимать речь полимодально – через мимику, артикуляцию, контекст общения, язык тела. Диалог скуден, ситуативен, изобилует речевыми штампами, словами-эмболами, при частичном непонимании речи говорящего – эхолалиями. Развитие монологической речи формируется так же, как и у нормотипичных детей, при этом ребёнок может пропускать смысловые узлы текста и по-своему интерпретировать сюжет, внося новые события и героев. Монологическая речь носит фонографический характер. Может декламировать стихи, большие по объёму куски текста, воспроизводя их практически безошибочно и интонационно окрашенно, при этом не понимая смысла. Это происходит за счёт способности к механическому запоминанию и приводит к формированию стереотипных выражений. Данный монолог не является продуктивным.

У ребёнка третьей группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) раннее речевое развитие происходит несколько быстрее, чем у нейротипичных детей. Речь характеризуется как стереотипная, штампованная, грамматически правильная, развёрнутая, с хорошим запасом слов. Отмечается бурное развитие словарного запаса, раннее освоение сложной фразовой речи. Нередко наблюдается склонность к рифмотворчеству и словотворчеству. Может использовать в речи правильные грамматические конструкции, представляющие собой заимствованные штампы. Наблюдается задержка в использовании личных местоимений. Наблюдаются нарушения звукопроизношения, темпа речи, имеет место специфическая модуляция голоса с повышением тона к концу фразы. Ребёнок, владеющий речью, может использовать просодику театрально, т. е. чрезмерно интонированно, пытаясь привлечь к себе внимание окружающих. Практически не усваивает речевые правила. Для понимания речи необходимы визуальные

опоры, структурирование информации, чёткий алгоритм действия. Становление номинативной системы языка может быть приближено к нормативному при некотором проявлении неточности, формальности, вычурности в наименовании взаимоотношений, эмоциональных качеств людей, абстрактных, символических характеристик и понятий. Доступно обозначение абстрактных состояний, включая эмоциональное поведение людей, описание тонких дифференцировок (гневаётся, порхает). Однако коммуникативная функция речи нарушена. В значимых ситуациях ребёнок способен к диалогу, но затрудняется выстраивать диалогическое взаимодействие: договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество. Продуктивный диалог, в котором одновременно участвуют несколько человек, недоступен. Также ему сложно одновременно анализировать реакции собеседника, удерживать смысловую тему общения без опоры на контекст, принимать отказ коммуникативного партнёра, подстраиваться под его интересы, организовывать совместную деятельность (Baron-Cohen, 2023).

В процессе общения чаще произносит длинные монологи на аффективно значимые темы, но испытывает существенные затруднения в процессе речевого взаимодействия с собеседником. Основными темами сообщения, обсуждения являются личные интересы и потребности, которые реализуются в вопросно-ответной форме, в виде однословных или коротких аграмматичных предложений. Данная монологическая речь является средством аутостимуляции и не несёт коммуникативной функции (Happé, Frith, 2020).

У ребёнка четвертой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) первые слова и фразы появляются своевременно, но наблюдается оторванность новых слов от потребностей ребёнка. Часто характерен регресс в речевом развитии в возрасте 2–2,5 лет, однако он не достигает полного мутизма. Отмечается высокое развитие импрессивной (внутренней) речи, нарушения звукопроизношения, нечёткость, замедленный темп речи, задержка в психоречевом развитии. Как отмечают исследователи (Мамайчук, 2023; Забрамная, Исаева, 2022), у детей наблюдаются попытки вступить в диалог, в речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений. Активный словарный запас беден, фраза аграмматичная, появляется поздно. Он любит соединять

слова так, как он считает нужным и хочет, не соблюдая правила. При этом ребёнку трудно подбирать слова по смыслу, он предпочитает употреблять частотные, наиболее общие и конкретные значения. Речь напоминает телеграфный стиль и является формальной – без тонких дифференцировок. Ребёнку сложно удерживать связи между словами в предложении, поэтому говорит короткими предложениями. Формирование словосочетания «качественное прилагательное + существительное» более доступно, так как оно имеет простой алгоритм синтаксической связи и не является абстрактным. Слова с семантической связью «существительное + глагол» более сложны для понимания и требуют навыка дифференциации объектов в движении, анализа, выбора, умения связывать два элемента по смыслу без наглядной опоры, т. е. мыслить вербально. Овладевая навыком соединительной связи, составляет сложные предложения за счёт введения однородных членов предложения, используя преимущественно союз «и». Однако в диалогической речи продолжает использовать простое предложение, как наиболее комфортное для анализа, контроля процесса говорения, удержания информации в памяти. Речь монотонная, могут отмечаться недостаточные вариации в тембре и интонации (Baron-Cohen et al., 2023).

Общей особенностью для всех групп детей с РАС является нарушение развития игровой деятельности. Как показывают исследования (Никольская и др., 2021), у них отсутствуют сюжетно-ролевые игры, а игровые действия носят стереотипный, механистический характер. Это связано с фундаментальными трудностями в понимании социальных отношений и невозможностью полноценного включения в символическую игру (Frith, 2021).

Художественно-эстетическое развитие ребёнка дошкольного возраста с РАС

Художественно-эстетическое развитие детей с расстройством аутистического спектра имеет ряд уникальных особенностей, обусловленных их когнитивными, сенсорными и эмоционально-волевыми характеристиками.

У детей с РАС профиль художественно-эстетического развития представляет собой уникальную мозаику гиперспособностей и дефицитов, обусловленных особенностями нейроразвития.

Ребёнок первой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) предпочитает мелодии с чётким ритмом и повторяющейся структурой (Мамайчук, 2023). Однако, как отмечают Забрамная и Исаева (2022), это восприятие носит фрагментарный характер и сопровождается стереотипными двигательными реакциями.

В процессе конструирования отмечаются хаотичные, нецеленаправленные действия со строительными материалами: стереотипно манипулирует, может поставить друг на друга фигуры, кидает, берет в рот, облизывает, вращает около глаз, может повторять все эти действия неоднократно. Быстро истощается и «уходит» от задания. Наблюдается рудиментарное обследование строительного материала. Во время конструирования не производит исследовательских действий. Может по инструкции взрослого построить и разобрать конструкцию.

В изобразительной деятельности на занятиях сосредоточивается недлительно, выходит за пределы листа бумаги, рисует на столе, стенах, мебели, нередко рвёт бумагу. Карандаш, кисть в основном держит правильно, но не контролирует степень нажатия. На листе бумаги проводит вертикальные и горизонтальные линии, при этом наблюдаются стереотипии, размашистые движения. Может игнорировать карандаши, краски или бумагу. В основном за взрослым простые рисунки (линию, круг) не повторяет из-за сложности следования предъявленному образцу. При рисовании, лепке наблюдается неловкость движений, неустойчивость внимания. Создание предметного изображения недоступно. Рисунки часто примитивные, часто используют только один цвет, что обусловлено гипер- или гипочувствительностью к цветам, звукам, текстурам. В рисунке ребёнка проявляются различные стереотипии, клише, выученные однажды и использующиеся повсеместно, проявляющие себя в заполнении пространства многократно повторяющимися различными элементами (бесконечные ряды цифр, знаков, линий, букв и проч.), что свидетельствует об избирательности внимания; стереотипии воспоминаний, которые можно увидеть как в серии рисунков, связанных с одной и той же темой, так и в отдельных деталях, фигурах, мотивах. Наблюдается «фризовое» выстраивание композиции, когда все предметы располагаются на одной

линии. Рисунок может быть представлен отдельными штрихами, линиями, непонятными фигурами, и все это разобщено, не связано между собой, непонятно без объяснения. В рисунке, поделке могут отсутствовать основные, существенные части предмета.

Как подчёркивает А. В. Хаустов (2022), эти особенности связаны с выраженными нарушениями тонкой моторики и зрительно-моторной координации.

В творчестве ребёнка наблюдаются эхолалии – повторение увиденного или услышанного без осмысления, например копирование картинок без собственной интерпретации, повторение текста музыкального произведения. Особенность творчества ребёнка часто отражает его состояния: страхи, депрессию, возбуждение, агрессию.

Ребёнок второй группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) может вслушиваться в музыку, запоминать и узнавать знакомые произведения, различать музыкальные ритмы, передавать их в движении. При этом у ребёнка может проявляться повышенная или пониженная чувствительность к звукам, гиперчувствительность к определённым частотам (многие дети с РАС обладают абсолютным слухом), усиленное восприятие отдельных компонентов музыки (ритм, тембр) при возможных трудностях с целостным восприятием композиции. Исследования показывают, что эти дети могут демонстрировать абсолютный слух, но при этом испытывать значительные трудности в интерпретации музыкальных образов (Baron-Cohen, 2023).

В процессе конструирования ребёнок использует простые строительные детали для создания постройки без последующего анализа. Чаще строительные детали (например, кубики) располагает горизонтально, не обыгрывает постройку, что связано с выраженным недоразвитием ориентировочной основы деятельности. Характерны хаотичные примитивные манипуляции с деталями. Не проявляет упорства при выполнении задания, быстро отвлекается. На помощь взрослого реагирует слабо, проявляет негативизм, выполняет задание по-своему.

Как в конструктивной, так и в изобразительной деятельности наблюдается незавершённость, незаконченность действий, прерывание работы. Ребёнку доступно рисование вертикальных и

горизонтальных линий, в изображении геометрических фигур затрудняется. Линии неровные, нередко заходит за пределы листа бумаги, что обусловлено недоразвитием тонкой моторики. В процессе рисования берет карандаш в руки. Отмечаются стереотипии, сильный нажим (рвёт бумагу). Вместо свободного рисования предпочитает стереотипные действия (например, бесконечно черкает каракули или рисует только круги). Создание предметного изображения недоступно. Из-за сенсорной гипо- или гиперчувствительности проявляются необычные предпочтения в материалах: может отказываться от красок, пластилина или размазывать краски по всему телу, жевать пластилин. Рисунки часто примитивные, использует один цвет. В рисунке может наблюдаться отсутствие основных, существенных частей предмета либо деформация, искажение формы предметов или отдельных их частей, диспропорции, разорванность в изображении. Предпочтение повторяющихся, предсказуемых звуков (мелодий с чётким ритмом). Проявляются трудности с пониманием содержания текста песен из-за сложности восприятия абстрактных образов, трудности с идентификацией эмоций.

Ребёнок третьей группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской), демонстрируя хорошее развитие зрительной, механической памяти, легко запоминает песни, но из-за трудностей с пониманием слов с абстрактным смыслом часто не понимает их содержания, что обусловлено буквальностью восприятия и конкретностью мышления. Любит слушать музыку. Предпочтение отдаёт мелодиям с чётким ритмом, состоящим из повторяющихся, предсказуемых звуков.

В процессе конструирования легко отвлекается, с трудом удерживает цель. При выполнении заданий наблюдаются повторяющиеся стереотипные действия, повторяющиеся манипуляции (кручение, постукивание, выстраивание в ряд), трудности произвольной организации деятельности (нуждается в чёткой структуре и поддержке). Ребёнок может раскладывать детали в определённом порядке, но не строить из них. Может увлекаться манипуляциями с деталями конструктора, но не всегда использует их по назначению. Проявляются трудности целенаправленного конструирования: ребёнку сложно следовать образцу или инструкции. Может

игнорировать функциональное использование деталей (например, ставит кубики друг на друга без смысла). Лучше работает с готовыми схемами (пошаговые картинки, конструкторы типа Lego с образцами). Может копировать постройки взрослого, но творческое конструирование затруднено. Выбирает материалы по тактильным или зрительным ощущениям (например, любит гладкие детали или определённый цвет). Может отказываться от некоторых видов конструкторов из-за неприятной текстуры. Может комментировать действия стереотипными фразами, но без связи с реальным конструированием. Настаивает на одном и том же порядке сборки.

В изобразительной деятельности наблюдается навязчивое влечение ребёнка к изображению каких-либо определённых предметов (приносящих радость, удовлетворение), в которых отражены его специфические интересы. Некоторые рисунки носят вычурный, причудливый характер, изощрённое выделение предмета или какой-либо его части, нередко с нарушением величины и формы, т. е. предметы изображаются в своеобразной манере. Может присутствовать фантастическая и необычная тематика, «стремление к бесконечности» с усилением отдельных частей или деталей предмета, склонность к изображению геометрических фигур, штрихов, линий, цифр и букв. Недоразвитие тонкой моторики проявляется в несформированности графических умений.

Как в музыкальной, так и в изобразительной деятельности присутствует стереотипность действий: потребность слушать одни и те же музыкальные произведения, рисовать и лепить одни и те же предметы, выкладывать строительные материалы в ряд в вертикальном или горизонтальном направлении; гипер- или гипочувствительность к цветам, звукам, текстурам; трудности с идентификацией эмоций. Как отмечает И. И. Мамайчук (2023), несмотря на техническую оснащённость, творчество этих детей часто лишено эмоциональной выразительности и социальной направленности.

В творчестве ребёнок демонстрирует избирательность интересов, может проявлять спонтанность и творческую импровизацию в процессе работы, особенно если ему предоставлена свобода выбора и материалов.

У ребёнка четвертой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) особенности музыкального развития

проявляются так же, как и у детей третьей группы. Он может успокаиваться под определённые звуки (например, классику, белый шум), перевозбуждаться от ритмичной музыки (кричать, закрывать уши), предпочитает повторяющиеся, предсказуемые звуки (мелодии с чётким ритмом). У ребёнка хорошо развиты музыкальный слух и память, он легко может запоминать и воспроизводить мелодии, даже без слов.

Конструирование вызывает повышенный интерес. Ребёнок затрудняется в выполнении задания по речевой инструкции. Способен выполнить задание по подражанию. В процессе свободной игры может успешно строить башню и поезд. При повторной попытке выполняет нужные действия, затем может разрушить постройку и неоднократно повторять эту последовательность действий. Может самостоятельно собрать пирамидку без учёта величины и разобрать её. Наблюдается отвлекаемость, манипуляции с деталями, катание колец, раскладывание их на столе и пр. При конструировании может соотнести часть фигуры с местом, но без учёта формы. На инструкцию и показ взрослого реагирует слабо.

Ребёнок может проявлять нестандартный интерес к изобразительной деятельности: полностью игнорировать рисование, лепку – либо увлекаться, т. е. отмечается отсутствие интереса к изобразительной деятельности или, наоборот, чрезмерное влечение к ней, иногда даже одарённость. Выраженных нарушений мелкой моторики не наблюдается. Может удерживать карандаш, кисть в кулаке, качество рисунков хорошее. Однако при вынужденном общении в процессе деятельности повышается мышечный тонус, что негативно отражается на эффективности рисования, лепки.

В изобразительной деятельности нередко наблюдаются стереотипные рисунки. Может наблюдаться смешанная проекция (расположение частей предмета в необычной проекции и перспективе); нагромождение, наслоение, «неправильное» объединение разрозненных предметов; несоразмерность (несогласование замысла рисунка с размерами листа); желание заполнить всю поверхность листа; уплотнение рисунка, боязнь «пустого пространства», тесное заполнение всего листа различными фигурами и орнаментом; символизм (изображение предметов в виде определённых знаков или символов, ключ от которых известен только ребёнку) (Frith, 2021).

Наиболее ярко особенности художественно-эстетического развития ребёнка проявляются в трудностях идентификации эмоций, в понимании и выражении своих эмоций через искусство, а также в восприятии эмоционального состояния других людей (Baron-Cohen, 2023). Это может отражаться в творчестве, например, при создании портретов или в выборе цветовой гаммы такие дети демонстрируют спонтанность и творческую импровизацию, особенно если им предоставлена свобода выбора и материалов.

Физическое развитие детей с РАС

Современные исследования (Bhat, 2021; Srinivasan et al., 2022) свидетельствуют о выраженной гетерогенности физического развития у детей с РАС. Около 87 % детей с аутизмом демонстрируют те или иные нарушения моторного развития. Эти особенности требуют специального рассмотрения в контексте дошкольного образования и коррекционной работы.

Ребёнок первой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) редко ушибается и хорошо вписывается в пространственное окружение, бесстрашно залезает на мебель, ловко перепрыгивает, балансирует. При импульсивных, бесцельных действиях у ребёнка могут наблюдаться высоко координированные, пластичные движения, например ходьба по узкой доске, подпрыгивание со сложным чередованием ног. Как отмечают российские исследователи Мамайчук и Марковская (2022), дети данной группы выявляют парадоксальное сочетание выраженных нарушений целенаправленной деятельности и сохранных, а в некоторых случаях даже гиперразвитых базовых двигательных способностей. Данный феномен получил подтверждение в работах Bhat et al. (2021), где было показано, что 68 % детей данной категории демонстрируют необычайную ловкость в спонтанных движениях при выраженных трудностях выполнения произвольных двигательных актов.

При выполнении заданий по просьбе взрослого возможны двигательные стереотипии (однообразные повороты головы, раскачивания и др.). Движения по просьбе взрослого не имитирует из-за трудностей установления контакта, уходит от выполнения задания. Может наблюдаться двигательная заторможенность или

расторженности, в зависимости от обстановки. В привычной обстановке движения достаточно координированные. В непривычной обстановке наблюдается скованность или импульсивность движений. В более тяжёлых случаях наблюдаются нарушения организации программы движения при относительно удовлетворительном уровне развития координации движений. Исследование Bremer et al. (2022) выявило два основных паттерна реагирования на незнакомую обстановку: гиперкинетический (68 %) и гипокинетический вариант (32 %). Примечательно, что в привычной среде 84 % детей демонстрируют удовлетворительную координацию (Wilson, 2023), что свидетельствует о значительной роли эмоционального фактора в моторном развитии. В наиболее тяжёлых случаях, по данным Bodison (2023), наблюдается диссоциация между сохранёнными базовыми координационными способностями и грубыми нарушениями организации двигательных программ. Это подтверждает теорию Srinivasan (2023) о двухуровневой организации моторной сферы при РАС, где первичные двигательные схемы остаются интактными, тогда как системы их произвольного контроля оказываются нарушенными. Российские исследования (Хаустов, 2023; Баенская, 2022) подтверждают, что дети первой группы демонстрируют сохранность элементарных двигательных функций, высокую адаптивность к пространству, необычную пластичность спонтанных движений. При этом отмечаются грубые нарушения целенаправленных действий (Скворцов и др., 2021), трудности моторного планирования (Забрамная, 2022), выраженные стереотипии (Никольская, 2021).

Ребёнок второй группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) демонстрирует специфический профиль физического развития, который подробно изучен в современных исследованиях (Хатунцева, 2022). У данной категории детей отмечается выраженная диссоциация между относительно сохранёнными базовыми моторными навыками и значительными трудностями в освоении сложных двигательных программ. Российские учёные (Морозов, 2023; Баенская, 2022) выделяют следующие ключевые особенности: сохранность элементарных двигательных актов (ходьба, бег), трудности выполнения последовательных движений, нарушения тонкой моторики, выраженные стереотипии

в двигательной сфере. Таким образом, у ребёнка данной группы моторный навык сформирован, однако он двигательно беспокоен, стереотипно прыгает, бежит по кругу, кружится и т. п. Может наблюдаться двигательная заторможенность или расторможенность, медлительность, угловатость или порывистость движений.

Ребёнок может выполнять следующие действия: простоять несколько секунд на одной ноге; поднимаясь вверх по лестнице, ставить по одной ноге на каждую ступеньку; спускаясь, ставить на ступеньку обе ноги; прыгать на двух ногах; ездить на трёхколёсном велосипеде.

У ребёнка третьей группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) моторное развитие не соответствует возрасту: неуклюжий, крайне неловкий. При ходьбе могут наблюдаться скованные движения, что затрудняет овладение координированными движениями. Значительное число стереотипных движений (кружение вокруг своей оси, размашистые движения). Затруднено повторение движений взрослого. Может наблюдаться неустойчивая походка, трудности ходьбы по лестнице, особенно при спускании с неё.

Современные исследования (Мамайчук, 2023; Bhat, 2023 Хаустов, 2022; Баенская, 2023) свидетельствуют о неравномерном профиле физического развития, выделяя следующие ключевые особенности: относительная сохранность базовых двигательных навыков, выраженные трудности сложно координированных движений, слабая координация движений туловища, рук, ног, моторная неловкость, нарушение мышечного тонуса, тяжёлая походка. Бег отличается импульсивностью, порывистостью. Характерен бег с широко расставленными руками. Нередко ходит на цыпочках.

У ребёнка четвертой группы раннего детского аутизма (по классификации О. С. Никольской) характерна неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, в ситуации истощения проявляются моторные стереотипии.

Выраженных нарушений в развитии моторных функций не прослеживается. Наблюдаются трудности в усвоении моторных навыков. В целом движения отличаются меньшей плавностью, замедленностью, чем у здоровых детей. Дети четвертой группы демонстрируют выраженную диссоциацию между относительной

сохранностью базовых двигательных функций (Хаустов, 2023) и значительными трудностями в выполнении сложно координированных движений (Bodison, 2022).

По данным нейрофизиологических исследований (Горбачевская, 2023; Wilson, 2022), отмечается нарушение постурального контроля, замедленность движений, снижение плавности двигательных актов, стереотипная двигательная активность.

Таким образом, учёт указанных особенностей при построении образовательных стратегий позволяет не только минимизировать дезадаптацию, но и максимизировать потенциал детей с РАС за счёт акцента на их сильных сторонах. Современные исследования подчёркивают ключевую роль удовлетворения базовых навыков в формировании личности ребёнка, особенно в контексте их социализации и адаптации. Ключевыми здесь выступают стремление к коммуникации и познанию. У детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается дефицит в удовлетворении этих потребностей, что негативно сказывается на освоении социальных и коммуникативных умений, а также навыков самообслуживания и взаимодействия с другими людьми. В результате психическое развитие таких детей приобретает уникальные черты, отличающиеся многообразием проявлений и выраженной индивидуальностью. Это создаёт сложности в организации коррекционно-педагогического процесса и повышает требования к диагностике и коррекции.

В этом случае важность раннего вмешательства в жизнь детей с РАС становится очевидной, поскольку именно в этот период закладываются основы дальнейшего развития. Это может включать в себя использование специализированных программ, направленных на развитие социальных навыков, а также на создание безопасной и поддерживающей среды, где ребёнок может свободно исследовать мир вокруг себя. Кроме того, необходимо учитывать, что каждый ребёнок с РАС уникален и подходы к его обучению и социализации должны быть индивидуализированы. Это требует от специалистов глубокого понимания особенностей каждого ребёнка, его интересов и предпочтений. Важно не только выявлять и развивать его сильные стороны, но и работать над преодолением трудностей, с которыми сталкивается ребёнок в процессе вза-

имодействия с окружающими. Системный подход, включающий комплексное обследование, индивидуально подобранную терапию и создание поддерживающей среды, является необходимым условием улучшения качества жизни этих детей и их успешной социальной адаптации.

Сегодня в России ощущается дефицит исследований, подтверждающих результативность психолого-педагогических мер в дошкольном образовании детей с РАС, а также эффективность применяемых образовательных моделей комплексной поддержки.

На основе анализа содержательного компонента феномена «образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС» нами разработана модель развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС», представленная в таблице 1.

Таблица 1

Модель развития образовательного потенциала детей
дошкольного возраста с РАС

Методологический компонент	<p>Подходы: культурно-исторический, деятельностный, эмоционально смысловой, мотивационно-смысловой, дифференцированный, индивидуальный, системный, комплексный.</p> <p>Принципы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуализации дошкольного образования обучающихся с РАС; – интеграции содержания отдельных образовательных областей; – развивающего вариативного обучения и воспитания; – системного подхода к диагностике и коррекции нарушений; – комплексности; – реализации деятельностного подхода в обучении и воспитании; – социально-адаптирующей направленности образования детей с РАС; – семейно-центрированного воспитания и обучения; – инвариантности ценностей и целей при вариативности средств образования детей с РАС
----------------------------	---

Сущностный компонент	<p>Модель развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС – интегративная система развития образовательных возможностей ребёнка с РАС, детерминированных индивидуальными особенностями развития. Система обеспечивает достижение соответствующего возрастным нормативам уровня развития в образовательных областях в процессе различных видов деятельности и служит фундаментом для успешного перехода на последующую ступень образовательной системы</p>
Целевой компонент	<p>Цель – создание специальных условий качественного дошкольного образования детей дошкольного возраста с РАС, обеспечивающего развитие личности ребёнка через расширение его образовательного потенциала в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и способностями</p>
Содержательный компонент	<p>Диагностико-аналитический блок Цель: выявление индивидуальных особенностей развития, образовательных возможностей и потребностей, зон актуального и ближайшего развития ребёнка. Содержание: – комплексная психолого-педагогическая диагностика по 5 образовательным областям (познавательное, социально-коммуникативное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие); – анализ семейного контекста (анкетирование).</p> <p>Коррекционно-развивающий блок Цель: формирование базовых навыков у ребёнка дошкольного возраста с РАС для успешной социализации и школьного обучения. Направления работы: разработка и реализация адаптированной образовательной программы дошкольного возраста для обучающихся с РАС, включающей: – описание содержания образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное</p>

	<p>развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие;</p> <p>– описание эффективных форм, способов, методов и средств образовательной деятельности, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственную развивающую образовательную среду; характер взаимодействия с педагогическими работниками; характер взаимодействия с другими детьми; систему отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому;</p> <p>– описание содержания образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС.</p> <p>Организационно-педагогический блок</p> <p>Цель: Создание адаптивной образовательной среды.</p> <p>Содержание:</p> <p>– разработка онлайн-конструктора индивидуальной адаптированной программы развития ребёнка с учётом выявленных образовательных возможностей и потребностей;</p> <p>– создание условий для реализации содержания индивидуальной адаптированной программы развития ребёнка с учётом выявленных образовательных возможностей и потребностей.</p> <p>Социально-педагогический блок</p> <p>Цель: включение ребёнка в социум и поддержка семьи.</p> <p>Содержание:</p> <p>– работа с родителями: обучение стратегиям взаимодействия; психологическая поддержка (тренинги, группы взаимопомощи);</p> <p>– инклюзивные практики: совместные занятия с нейротипичными сверстниками;</p> <p>– подготовка тьюторов для сопровождения;</p> <p>– межведомственное взаимодействие: сотрудничество со специалистами различного профиля</p>
--	---

<p>Технологический компонент</p>	<p>Методологический подход к выбору технологий: интегрированный (возможность интеграции методов и форм технологии в различных образовательных областях развития ребёнка).</p> <p>Критерии выбора технологий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – индивидуализация (соответствие уровню развития ребёнка); – доказательность (подтверждённая эффективность); – ресурсная доступность (материальная и кадровая обеспеченность); – гибкость (возможность адаптации в процессе). <p>Цифровые технологии: онлайн-диагностика «Образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС», анкета «История развития ребёнка»; онлайн-конструктор индивидуальной адаптированной программы развития ребёнка с учётом выявленных образовательных возможностей и потребностей.</p> <p>Образовательные технологии: диагностика «Образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС», конструктор индивидуальной адаптированной программы развития ребёнка с учётом выявленных образовательных возможностей и потребностей, разработанная АОП ДО обучающихся с РАС с учётом регионального компонента.</p> <p>Технологии коррекционно-развивающего обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – технологии структурированного обучения: создание предсказуемой среды для снижения тревожности (ТЕАССН (визуальные расписания, рабочие станции, пошаговые алгоритмы); PECS (альтернативная коммуникация через обмен карточками); социальные истории К. Грей (моделирование повседневных ситуаций); визуальные подсказки (цветовая маркировка, схемы действий)); – технологии поведенческой коррекции: формирование социально значимых навыков (АВА-терапия (пошаговая отработка навыков через подкрепление),
----------------------------------	---

	<p>Денверская модель (игровое взаимодействие с акцентом на инициативу ребёнка));</p> <p>– технологии развивающего обучения: формирование осмысленного эмоционального контакта как базиса для развития коммуникации, познавательной активности, социальной адаптации (технология эмоционально-смыслового подхода (вовлечение ребёнка в совместно-разделённые переживания), DIR/Floortime (развитие через эмоционально значимую деятельность));</p> <p>– сенсорно-интегративные технологии: нормализация сенсорного восприятия (сенсорная интеграция с целью нормализовать процесс восприятия и обработки сенсорной информации, чтобы ребёнок мог адекватно реагировать на окружающую среду и эффективно обучаться; нейропсихологическая технология (гармонизация работы мозговых структур через специальные упражнения, направленные на формирование межполушарного взаимодействия, развитие сенсомоторной интеграции, коррекцию высших психических функций (внимание, память, речь));</p> <p>– технологии инклюзивного взаимодействия: социализация через совместную деятельность (парное обучение (в тандеме с тьютором или сверстником), групповые проекты (театрализованные постановки, совместное рисование), адаптированные игры</p>
Субъектно-позиционный компонент	Субъект-субъектная модель – позиция равных партнёров (педагогов, родителей, детей, включённых в общую совместную образовательную деятельность)
Оценочный компонент	Мониторинг образовательных условий развития образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС

Заключение. В последние годы в России выходят научные работы, посвящённые теме диагностики и коррекции РАС, проводятся исследования нарушений в развитии у детей с РАС, что указывает на необходимость решения как научных, так и прикладных задач с целью оказания помощи детям с РАС. Результаты исследований и обобщение практического опыта преодоления последствий дизонтогенеза при РАС у детей являются фундаментом, который позволит создать систему комплексного сопровождения детей с РАС с учётом специфики их образовательного потенциала.

Результаты современных как отечественных, так и зарубежных исследований показывают, что образовательный потенциал, включающий социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра имеет свою специфику, определяемую комплексом симптомов, степенью нарушения и спецификой поведения ребёнка. Таким образом, проведённый репрезентативный анализ источников позволил выявить необходимость научно-методологического обоснования содержания понятия «образовательный потенциал детей дошкольного возраста с РАС» и разработки модели его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лазарева М.В.* Механизмы и условия реализации модели цифровой образовательной среды дошкольных образовательных организаций / М. В. Лазарева // 4-я Международная конференция по технологическому обучению в высшем образовании (TELE): сборник научных трудов. – Липецк, 2024. – С. 402–406.
2. Расстройства аутистического спектра: клинические рекомендации / Ассоциация психиатров и психологов, Союз педиатров России; [одобрено Научно-практическим Советом Минздрава РФ]. – Москва, 2021. – 112 с.
3. *Баенская Е.Р.* Аутичный ребёнок: пути помощи / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2021. – 288 с.
4. *Мамайчук И. И.* Психологическая помощь детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2023. – 256 с.

5. Хаустов А.В. Коррекция нарушений развития у детей с РАС / А.В. Хаустов. – Москва: Генезис, 2022. – 168 с.

6. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – Москва: Смысл, 2006. – Вып. 2. – С. 85–105.

7. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – Москва: Высшая школа, 2007. – 639 с.

8. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 450 с.

9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2000. – 112 с.

10. Ахметзянова А.И. Прогностическая компетентность младшего школьника при дефицитном развитии / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева, А.Т. Курбанова [и др.]. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2018. – 160 с.

11. Смирнова Л.М. Реализация ФГОС ДО: практическое пособие / Л.М. Смирнова. – Москва: УЦ Перспектива, 2018. – 200 с.

12. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6. – URL: <https://psihdocs.ru/chto-takoe-deyatelenostnij-podhod-v-obrazovanii-a-a-leonteev-v2.html> (дата обращения: 01.07.2025).

13. Психология человека в современном мире. Т. 2: Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 окт. 2009 г. / отв. ред.: А. Л. Журавлев [и др.]. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2009. – 404 с.

14. Бурменская Г.В. Индивидуальный подход к обучению детей с разными образовательными потребностями / Г.В. Бурменская // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 15–22.

15. *Карабанова О.А.* Ресурсный подход в современном образовании / О.А. Карабанова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 5–13. – DOI: 10.17759/pse.2017220301.

16. *Асмолов А.Г.* Федеральные государственные стандарты: от знаниевой парадигмы к системно-деятельностному подходу / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 3–12.

17. *Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал как основа жизнестойкости / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2005. – № 3. – С. 36–43.

18. *Леонтьев Д.А.* Личностный потенциал в контексте жизненного пути / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 5–14. – DOI: 10.31857/S020595920009286-3.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – Москва, 2013. – 32 с.

20. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учеб. для вузов / под ред. О.С. Никольской. – Москва: Юрайт, 2023. – 295 с.

21. *Морозов С.А.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 3. – С. 5–10.

22. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 3–12.

23. *Frith U.* Autism: A Very Short Introduction / U. Frith. – Oxford: Oxford University Press, 2021. – 168 p. – ISBN 978-0-19-886659-8.

24. *Happé, F.* Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research / F. Happé, U. Frith // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2020. – Vol. 61, iss. 3. – P. 218–232. – DOI: 10.1111/jcpp.13176.

25. *Happé F.* Why are savant skills and special talents associated with autism? / F. Happé // World Psychiatry. – 2021. – Vol. 20, iss. 2. – P. 280–281. – DOI: 10.1002/wps.20877.

26. *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – Москва: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

27. *Забрамная С.Д.* Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – Москва: Владос, 2022. – 183 с.

28. *Baron-Cohen, S.* The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention / S. Baron-Cohen. – New York: Basic Books, 2023. – 256 p. – ISBN 978-1-5416-4713-8.

29. *Bhat A.N.* Motor impairment increases with autism severity and is related to social communication and adaptive functioning in children with autism spectrum disorder / A.N. Bhat // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2021. – Vol. 51, no. 8. – P. 2681–2693. – DOI: 10.1007/s10803-020-04746-3.

30. *Srinivasan S.M.* Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders / S.M. Srinivasan, L.S. Pescatello, A.N. Bhat // Physical Therapy. – 2022. – Vol. 102, no. 4. – Art. pzab280. – DOI: 10.1093/ptj/pzab280.

31. *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с аутизмом / И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская. – Санкт-Петербург: Речь, 2022. – 250 с. – ISBN 978-5-9268-1234-5.

32. *Bremer E.* Adapted Physical Activity Programs for Children with ASD: Evidence-Based Practice Guidelines / E. Bremer, M. Lloyd, M. MacDonald, D. Tracey // Adapted Physical Activity Quarterly. – 2022. – Vol. 39, no. 2. – P. 231–254. – DOI: 10.1123/apaq.2021-0152.

33. *Wilson R.B.* Motor Planning Deficits / R.B. Wilson // Developmental Science. – 2021. – Vol. 24, no. 4. – Art. e13087. – DOI: 10.1111/desc.13087.

34. *Bodison S.C.* Sensory Processing in ASD / S.C. Bodison // Cerebral Cortex. – 2023. – Vol. 33, no. 5. – P. 2147–2159. – DOI: 10.1093/cercor/bhac185.

35. *Хаустов А.В.* Моторное развитие при РАС / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2023. – № 3. – С. 45–52.

36. *Баенская Е.Р.* Ранний детский аутизм / Е.Р. Баенская. – Москва: Просвещение, 2022. – 192 с. – ISBN 978-5-09-087654-3.

37. *Скворцов И.А.* Неврология развития / И.А. Скворцов, Н.А. Ермоленко, Л.С. Намазова-Баранова. – Москва: МЕДпресс-информ, 2021. – 544 с. – ISBN 978-5-00030-834-9.

38. *Хатунцева А.В.* Моторное развитие при РАС / А.В. Хатунцева, М.В. Иванова, Л.Е. Петрова // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 45–52.

39. *Морозов С.А.* Современные подходы к терапии / С.А. Морозов // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21, № 1. – С. 15–22. – DOI: 10.17759/autdd.2023210102.

40. *Горбачевская Н.Л.* Нейрофизиология аутизма / Н.Л. Горбачевская, И.А. Козлова, Л.П. Якупова // Физиология человека. – 2023. – Т. 49, № 2. – С. 78–85. – DOI: 10.31857/S020595920024306-0.

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Садретдинова Эльвира Азгамовна

Заведующий Специальным (коррекционным) детским садом
для детей с расстройствами аутистического спектра

«МЫ ВМЕСТЕ»

Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: ellsah@bk.ru

Исмаилова Эльвира Фаритовна

Старший воспитатель Специального (коррекционного)
детского сада для детей с расстройствами аутистического спектра

«МЫ ВМЕСТЕ»

Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: elvira-ism@mail.ru

Лукьянова Ольга Викторовна,

Старший воспитатель Специального (коррекционного)
детского сада для детей с расстройствами аутистического спектра

«МЫ ВМЕСТЕ»

Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: Lelka.1978@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей познавательного развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Исследование познавательного развития детей с РАС выявляет специфику их восприятия, внимания, памяти, мышления и речи, а также определяет эффективные методы диагностики и коррекции нарушений когнитивного развития. Анализ теоретических подходов к пониманию механизмов нарушения познавательной сферы у детей с РАС, особенностей диагностических методик, применяемых в отечественной практике, включая диагностику Е. А. Стребелевой, Э. Й. Кипхарда, позволил разработать рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми-дошкольниками с РАС.

Ключевые слова: познавательное развитие, дети дошкольного возраста, расстройство аутистического спектра, методика, диагностика.

COGNITIVE DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Sadretdinova Elvira Azgamovna

Head of the special (correctional) kindergarten for children
with autism spectrum disorders Kazan (Volga Region) Federal
University “WE ARE TOGETHER”
E-mail: ellsah@bk.ru

Ismailova Elvira Faritovna

Senior teacher of a special (correctional) kindergarten for children
with autism spectrum disorders Kazan (Volga Region) Federal
University “WE ARE TOGETHER”
E-mail: elvira-ism@mail.ru

Lukyanova Olga Victorovna

Senior teacher of a special (correctional) kindergarten for children
with autism spectrum disorders Kazan (Volga Region) Federal
University “WE ARE TOGETHER”
E-mail: Lelka.1978@bk.ru

Abstract. This article is devoted to the study of the features of cognitive development of preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The study of cognitive development of children with ASD reveals the specifics of their perception, attention, memory, thinking and speech, and also determines effective methods for diagnosing and correcting cognitive development disorders. Analysis of theoretical approaches to understanding the mechanisms of cognitive impairment in children with ASD, features of diagnostic methods used in domestic practice, including diagnostics by E.A. Strebeleva, E.Y. Kiphard, allowed us to develop recommendations for organizing correctional and developmental work with preschool children with ASD.

Keywords: cognitive development, preschool children, autism spectrum disorder, methodology, diagnostics.

Введение. Расстройство аутистического спектра представляет собой комплекс поведенческих и коммуникативных нарушений, характеризующихся затруднениями социального взаимодействия, стереотипностью поведения и ограниченностью интересов. Данные расстройства впервые были описаны Лео Каннером и Гансом Аспергером в середине XX века и впоследствии получили широкую известность благодаря современным исследованиям и росту осведомлённости общества (Лебединская, Никольская, 2019).

Проблемы познавательного развития являются одним из ключевых аспектов жизни ребёнка с РАС, влияющих на успешность адаптации и социализации. Дошкольный возраст играет особую роль в формировании основных психических функций, поэтому своевременная диагностика и адекватная коррекционная работа имеют огромное значение для дальнейшего развития ребёнка.

Дети с РАС испытывают трудности в установлении и поддержании социальных контактов, в том числе в налаживании дружеских отношений, участии в коллективных играх и событиях, демонстрации сопереживания и эмоций. Общение осложняется недостаточностью невербальных средств коммуникации (контакт взглядом, выражение лица, жесты), а также ограниченной возможностью понимания намерений и желаний других людей.

Ребёнок с РАС отличается ограниченными и стереотипными интересами, стремлением придерживаться рутинных процедур и сопротивлением любым переменам. Примеры включают одержимость сбором коллекций, увлечённость специфическими областями знаний (астрономия, математика, география), приверженность установленным правилам и распорядку дня.

Дошкольники с РАС испытывают сенсомоторные и сенсорно-эмоциональные проблемы. Распространёнными симптомами становятся повышенная или пониженная реакция на сенсорные стимулы (звук, свет, запах, боль), а также повторяющиеся действия (качание головой, хлопанье руками, постукивание пальцами), создающие ощущение комфорта и безопасности.

Согласно современной классификации DSM-V, расстройство аутистического спектра объединяет классические проявления аутизма, синдром Аспергера, детскую дезинтеграционную болезнь и другие схожие патологии (Regier, Kuhl, Kupfer, 2013).

Рост числа детей с данным диагнозом наталкивает специалистов дошкольного образования на разработку рекомендаций по сопровождению детей с РАС, проведению коррекционных мероприятий, основанных на данных диагностирования.

Цель. Целью настоящего исследования является изучение особенностей познавательного развития дошкольников с РАС и обоснование выбора диагностической методики Е. А. Стребелевой для выявления уровня сформированности различных компонентов познания.

Данная цель может быть достигнута изучением современных подходов к диагностике познавательного развития детей с РАС, что позволит выявить специфику проявления отдельных видов нарушений восприятия, внимания, памяти, мышления и речи у дошкольников с РАС. Обоснование выбора диагностической методики Е. А. Стребелевой основывается на определении преимуществ и ограничений при её использовании. Итогом исследования стала разработка практических рекомендаций по организации развивающей среды и проведению коррекционной работы с ребёнком, имеющим расстройство аутистического спектра.

Материалы и методы. Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой группу хронических нарушений развития, характеризующихся существенными затруднениями в социальной коммуникации, поведении и взаимодействии с окружающей средой. Ранее было сказано, что основной характеристикой РАС является комбинация трёх ключевых черт – социальные нарушения, повседневные интересы и поведение, сенсомоторные и сенсорно-эмоциональные проблемы.

Современные диагностические критерии выделяют три степени тяжести РАС:

- первая степень (лёгкая форма) характеризуется минимальными нарушениями, компенсируемыми поддержкой и лечением;
- вторая степень (среднетяжёлая форма) подразумевает умеренные нарушения, нуждающиеся в постоянной поддержке;

– третья степень (тяжёлая форма) предполагает тяжёлые нарушения, делающие пациента полностью зависимым от ухода.

Первые признаки РАС обычно появляются в раннем детстве, до трёхлетнего возраста. Уже в младенчестве можно заметить некоторые особенности поведения, такие как избегание прямого зрительного контакта, слабая отзывчивость на зов, необычная игра с игрушками (зацикленность на деталях, многократное повторение одних и тех же действий). Однако официально диагноз ставится позже, чаще всего ближе к пяти годам, когда появляется достаточно оснований считать наличие стойких изменений в структуре поведения и взаимоотношений с окружающими.

Многие задаются вопросами о факторах риска развития РАС и его профилактике. Факторы риска развития РАС многочисленны и включают как генетические, так и средовые компоненты. К факторам генетической природы относится наличие родственников первой линии с диагнозом РАС, что увеличивает вероятность заболевания. Также факторами риска становятся биохимические нарушения, а именно повреждение иммунной системы, эндокринные расстройства, вирусные инфекции, лекарственные препараты во время беременности. Воздействие социально-демографических факторов также влияет на будущее здоровье ребёнка: это проживание в экологически неблагоприятных регионах, употребление алкоголя и наркотиков беременной женщиной, низкое экономическое положение семьи.

Хотя полной профилактики РАС не существует, соблюдение профилактических мер способно снизить риск развития осложнений и улучшить исход заболевания. К ним относятся ранняя диагностика, профессиональная терапия, поддержка родителей и квалифицированное сопровождение ребёнка в школе и семье.

Современное лечение и реабилитация детей с РАС основывается на междисциплинарном подходе, предполагающем сотрудничество врачей, педагогов, психологов, терапевтов и самих родителей. Основными методами лечения являются логопедическая коррекция, фармакотерапия, терапия методом прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis, ABA), игровая терапия.

Дети с РАС характеризуются полным или частичным отсутствием речи. Занятия с логопедом направлены на устранение де-

фектов речи, обогащение словаря, развитие навыков разговорной речи. Следствием отсутствия речи, как правило, становится нежелательное поведение, которое основано на невозможности донести окружающим информацию о своих потребностях или болях. Здесь рекомендуется использовать метод прикладного анализа поведения, основанный на подкреплении положительных действий и наказании негативных. Данная техника помогает выработать полезные навыки и устранить нежелательные модели поведения. Сопровождение врачей и назначение лекарственных препаратов для снижения агрессии, тревоги, депрессии, нормализации сна и аппетита также положительно отражается на развитии ребёнка с РАС. Особенно хотелось бы остановиться на игровой терапии. В дошкольном возрасте самое понятное ребёнку – это игра. Активное включение в игру развивает воображение, креативность, улучшает навыки межличностного общения и облегчает адаптацию к социальным нормам (Волкова, 2020).

Эффективность терапии возрастает при ранней диагностике и своевременном начале лечения. Большое значение придаётся участию родителей, их желанию сотрудничать с врачами и настойчивости в достижении поставленных целей.

Прогноз и перспектива выздоровления ребёнка с РАС зависят от степени тяжести заболевания, своевременности диагностики и адекватности подобранной терапии. Расстройство аутистического спектра представляет собой сложное заболевание, требующее всестороннего медицинского сопровождения и психологической поддержки. Ранняя диагностика, профессионализм врачей и любовь родных играют решающую роль в определении судьбы больного.

Одним из важнейших направлений изучения психологических особенностей детей с РАС является исследование их восприятия. Понимание характера и механизмов возникновения нарушений восприятия у данной категории детей помогает специалистам правильно организовать процесс воспитания и обучения, обеспечивая необходимые условия для успешного усвоения ими знаний и навыков.

Дети с РАС отличаются специфичностью восприятия. Восприятие представляет собой сложный психофизиологический процесс, посредством которого человек получает информацию об окружаю-

щем мире и формирует представление о нем. Оно осуществляется различными органами чувств (зрение, слух, осязание, вкус, обоняние) и обеспечивает возможность осознавать объекты и события внешнего мира. Процесс восприятия тесно связан с вниманием, памятью, мышлением и речью, оказывая непосредственное влияние на общее развитие ребёнка.

Однако у детей с РАС этот процесс протекает своеобразно и отличается рядом важных характеристик, которые влияют на эффективность восприятия внешней реальности. Рассмотрим подробнее некоторые ключевые аспекты восприятия у детей с данным нарушением.

Сенсорная чувствительность – одна из главных особенностей восприятия у детей с РАС, которая заключается в изменении порогов чувствительности к различным видам стимуляции. Исследователи отмечают наличие гипер- либо гипочувствительности к определённым сигналам окружающей среды (шум транспорта, громкая музыка, голоса взрослых) или яркий свет (солнечные лучи, лампы дневного света) (Горячева, Морозова, 2021). Это вызывает дискомфорт, стресс и препятствует нормальной повседневной жизнедеятельности ребёнка.

Другие дети, напротив, демонстрируют пониженную чувствительность к некоторым раздражителям, что делает их менее восприимчивыми к происходящему вокруг. Важно отметить, что нарушения сенсорной чувствительности варьируются индивидуально и зависят от множества факторов, таких как состояние нервной системы, степень тяжести заболевания, общая картина симптомов и др.

Другая особенность детей с РАС связана с нарушением интегративных процессов, ограниченностью целостности восприятия. Вместо общего представления о внешнем мире многие дети воспринимают отдельные фрагменты, детали объектов, отвлекаясь от контекста всей ситуации. Ребёнок видит отдельно стоящий объект, замечает яркие пятна цветов или мелких деталей на поверхности предмета, но не способен уловить взаимосвязь между элементами целого. Именно поэтому педагоги сталкиваются с проблемами, когда пытаются объяснить детям общие правила или абстрактные

идеи, поскольку дети фокусируют своё внимание исключительно на деталях, упуская суть изложенного материала.

Важным аспектом восприятия является обработка визуальной информации. Исследования показывают, что дети с РАС испытывают серьёзные трудности при восприятии многомерных изображений, сложных композиций или быстро меняющихся сцен.

Ещё одной распространённой проблемой становится чрезмерная фиксация на определённых аспектах наблюдаемого объекта. Такой механизм ведёт к фиксации взгляда на малозначимых деталях, вызывая сбой в общей оценке воспринимаемой информации.

Многие дети с РАС страдают пространственно-временными нарушениями. Им сложно оценивать расстояние до предметов, определять положение тела относительно окружения, перемещаться в незнакомой обстановке, находить дорогу домой или следовать маршрутам движения (Самсонова, 2019).

Также отмечаются сложности с восприятием временных промежутков и последовательности действий. Детям с РАС тяжело усваивать режим дня, планировать своё поведение во времени, следить за расписаниями занятий или мероприятий. Эта слабость обусловлена особенностями функционирования мозговых структур, контролирующих временные интервалы и координацию двигательных актов.

Несмотря на перечисленные сложности, существует ряд способов компенсации нарушенного восприятия у детей с РАС. Прежде всего специалисты рекомендуют создавать стабильную среду обитания, исключая резкие изменения привычных обстоятельств и интенсивные внешние раздражители. Родителям советуют минимизировать количество источников шума, яркого освещения, организовывать пространство дома таким образом, чтобы ребёнок мог легко ориентироваться в нём.

Использование специализированных терапевтических методов, таких как прикладной анализ поведения (АВА-терапия), лечебная физкультура, занятия с логопедом, помогает развивать компенсаторные механизмы восприятия, улучшая качество жизни ребёнка. Особое внимание уделяется сенсорной терапии, направленной на адаптацию организма к воздействию различных сигналов извне, что снижает тревожность и повышает устойчивость к стрессу.

Таким образом, изучив особенности восприятия у детей с РАС, мы можем сделать вывод о важности индивидуального подхода к каждому ребёнку, учёта всех нюансов нарушения и принятия мер, облегчающих интеграцию в окружающую действительность. Эффективная коррекционная работа способна существенно повысить уровень качества жизни ребёнка и обеспечить гармоничное развитие его потенциала.

Одной из центральных областей исследований, касающихся развития детей с РАС, является сфера внимания. Проблема внимательности оказывает существенное влияние на успех образования, социальную адаптацию и общую жизнедеятельность ребёнка. Поскольку внимание связано с активацией определённых участков мозга, любые сбои в работе этих зон приводят к снижению возможностей эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Особенности внимания у детей с РАС обусловлены специфическими изменениями в функционировании центральной нервной системы. Как правило, эти изменения касаются регуляции активности головного мозга, координации нервных импульсов и скорости обработки поступающей информации. В результате возникают характерные симптомы, отражающие дисфункцию механизма распределения и удержания внимания (Самсонова, 2019).

Во-первых, отмечается низкий уровень устойчивости внимания. Это означает, что ребёнок быстро устаёт от длительных концентраций на одном задании, переключается на посторонние раздражители или теряет интерес к выполняемой задаче.

Во-вторых, у детей с РАС часто встречается избирательность внимания, проявляющаяся в акцентировании интереса лишь на некоторых вещах или действиях. Несмотря на большое разнообразие предлагаемых вариантов занятий, ребёнок выбирает одно направление и погружается в него настолько глубоко, что утрачивает контроль над окружающей обстановкой.

Ещё одна важная характеристика внимания у детей с РАС – недостаточная скорость включения внимания. Даже если ребёнок физически находится в учебной аудитории или классе, его ментальное присутствие отсутствует длительное время, пока мозг не начнёт активно реагировать на предложенную деятельность. Этот временной лаг ведёт к задержке реакций и сложностям в обучении.

Наконец, стоит упомянуть проблему ослабленного контроля внимания. Обычно взрослые обладают способностью сознательно регулировать собственную активность, перенаправляя внимание с одного дела на другое. Но дети с РАС зачастую лишены подобного самоконтроля, оставаясь зависимыми от внешних воздействий и собственных предпочтений.

Поскольку трудности с вниманием негативно сказываются на качестве жизни ребёнка, специалисты разработали целый спектр стратегий и методов, призванных компенсировать недостатки и облегчить адаптацию к окружающей среде. Среди них выделяются следующие направления: создание предсказуемой среды, применение техник сенсорной интеграции, организация игрового обучения, использование технологий обратной связи, индивидуализация образовательной траектории.

Подводя итог, следует подчеркнуть важность своевременной диагностики и разработки индивидуальной программы коррекции, направленной на улучшение показателей внимания у детей с РАС. Грамотная поддержка и терпеливая работа специалиста помогут преодолеть существующие барьеры и создать комфортные условия для полного раскрытия потенциала ребёнка.

Память играет ключевую роль в процессе обучения и формирования новых навыков, так как именно благодаря ей сохраняется информация, приобретённая в ходе жизненного опыта. Она необходима для узнавания лиц, мест, предметов, воспроизведения необходимых сведений, планирования будущих действий и поддержания социальных отношений. Соответственно, любая патология памяти сказывается на общем уровне интеллектуального развития и социальной адаптации индивида.

Особенная структура памяти у детей с РАС серьёзно влияет на весь ход их взросления и нуждается в глубоком изучении и поддержке специалистами разных профилей.

Сенсорная, краткосрочная, долгосрочная память испытывают уникальные влияния со стороны болезни, приводящие к особенностям восприятия и переработки информации.

Главной особенностью памяти у детей с РАС является диссоциация между сохранностью механической памяти и отсутствием способности понимать глубокий смысл полученной информации.

Иначе говоря, дети с РАС хорошо запоминают точные формулировки, даты, названия городов, цифровые комбинации, строки текста и другого типа фактографическую информацию, но совершенно теряются, когда дело доходит до аналитического осмысления, самостоятельного вывода заключений или построения выводов из имеющихся фактов.

Причина этого парадоксального феномена кроется в особенностях высшей нервной деятельности и строения мозга у детей с РАС. Эта аномалия основана на двух основных эффектах. Повышенная механическая память способствует долгому и надёжному хранению зафиксированной информации, так как основана на автоматическом закреплении отдельной единицы восприятия. Низкое развитие семантической памяти показывает, что накопленная информация остаётся разрозненной, слабо связанной друг с другом, не формируется внутренняя иерархия понятий и категорий. Следовательно, запоминаемая информация представляется скорее набором несвязанных единиц, нежели стройной системой взаимосвязанных концептов.

Учёт вышеописанных особенностей памяти детей с РАС вызвал необходимость разработки специальных приёмов, направленных на преодоление существующих трудностей и усиление полезных качеств памяти. Обучение должно строиться постепенно: начиная с небольших шагов с последующим наращиванием сложности задания.

Организация активного повторения пройденного материала способствует укреплению воспоминания и улучшает доступность нужной информации.

Хорошему запоминанию информации помогает создание ярких ассоциаций. Использование рисунков, символов, историй, игры, влияет на лучшее восприятие и придаёт больший вес данной информации. Физическая активность, а именно регулярные физические упражнения, стимулируют кровообращение и насыщение кислородом мозга, что положительно отражается на функциях памяти. Позитивная атмосфера и доверие, тишина и спокойствие — это оптимальная среда для обучения, которая благоприятствует концентрации внимания. Музыкальные ритмы также помогают синхронизировать деятельность мозга и улучшают запоминание.

Данные рекомендации помогут родителям и педагогам уменьшить негативные последствия нарушений памяти и сформировать основы качественного развития ребёнка с РАС (Рубцова, 2020).

Процесс мышления лежит в основе любого человеческого сознания и определяет нашу способность анализировать происходящее, делать выводы, решать задачи и устанавливать связи между предметами и явлениями. Однако у детей с РАС мышление приобретает специфические черты, отличающие его от обычного хода мыслительных процессов.

Дети с РАС истолковывают события и явления буквально, не могут абстрагироваться от конкретной ситуации и видеть вещи шире. Мышление таких детей направлено строго на поверхность вещей, почти полностью отвергая внутренние смыслы и метафорические значения.

Детям с РАС присущ ярко выраженный конкретно-образный характер мышления. Они редко переходят от простого наблюдения к широкому выводу или категорическому утверждению. То есть дети с РАС воспринимают реальность фрагментарно, не умея увязывать разные элементы в единую картину.

Для нормального мыслительного процесса характерно образование понятий, то есть выделение существенных признаков группы предметов или явлений и объединение их в одну категорию. Дети с РАС испытывают большие трудности в создании универсальных категорий, предпочитая оперировать отдельными примерами. Это объясняется особенностями функционирования мозга у детей с РАС. Известно, что правое полушарие мозга контролирует детализацию восприятия, а левое – занимается образованием абстрактных идей и созданием категорий. Дисбаланс в активации левого полушария приводит к утрате способности формировать обобщённые образы. Переход от наглядно-действенного мышления к словесно-логическому занимает у детей с РАС длительный срок.

Ещё один важный признак мышления у детей с РАС – стремление повторять одни и те же действия или говорить одними и теми же словами снова и снова. Заикливание на стандартных схемах поведения отражает страх перед неопределённостью и желанием сохранить стабильность внутреннего мира (Соколова, 2019).

Родители и педагоги, работающие с детьми с РАС, могут предпринять шаги, направленные на компенсацию недостатков мышления и развитие базовых мыслительных навыков. Примерами проверенных приёмов являются практические манипуляции с предметами, игры на сравнение и противопоставление, развитие речи, освоение символов и знаков, постановка вопросов, решение творческих задач.

Соблюдение перечисленных принципов и приёмов работы позволит поддержать естественный рост мышления и создаст предпосылки для лучшей подготовки к будущей жизни. Главное – проявлять терпение, внимательно наблюдать за реакциями ребёнка и предлагать ему посильные задания, расширяя круг задач постепенно и последовательно.

Речевой аппарат является важнейшим инструментом человеческой коммуникации, позволяющим передавать мысли, чувства и желания другим людям. Правильное владение языком – залог успеха в обществе, основа профессионального становления и гарантия полноценной жизни. Тем не менее у детей с РАС развитие речи сталкивается с серьёзными преградами, ставящими под угрозу нормальное течение социализации и адаптации к обществу. Ниже рассмотрим ключевые особенности речевого развития у таких детей и возможные меры коррекции.

Речь – сложная многоуровневая система, состоящая из звуков, слогов, слов, предложений и паралингвистических компонентов (интонация, жесты, мимика). Каждое из этих составляющих подвержено риску деформации при наличии диагноза РАС. Выделяются основные типы нарушений речи: задержка речевого развития, фонологическая недостаточность, редукция грамматических конструкций, нарушение экспрессивности речи, бедность словарного запаса, эхолалии. Все вышеперечисленные особенности мешают нормальному общению ребёнка с окружающим миром, вызывают недопонимание со стороны близких и коллег, увеличивают риск изоляции и одиночества.

Причинами нарушений речи могут быть как биологические, так и средовые факторы. Комбинация этих факторов провоцирует возникновение дефектов речи, усугубляет отставание в развитии и усиливает тяжесть симптоматики.

Коррекция речевых нарушений у детей с РАС возможна при условии соблюдения ряда педагогических рекомендаций, а именно: регулярные разговоры с ребёнком, используя короткие и доступные фразы; создание благоприятной атмосферы, чтобы ничто не мешало концентрации ребёнка на звуковой стороне речи; использование игрушек и пособий; развитие вокальных навыков; контролирование правильности артикуляции и демонстрации правильной позиции губ и языка; посещение занятий учителя-логопеда; формирование положительной мотивации. Своевременная помощь и внимательная забота о ребёнке дадут возможность сократить разрыв в речевом развитии и подготовить почву для эффективной социализации и успешной учёбы.

Методом исследования и диагностики познавательного развития детей дошкольного возраста с РАС была выбрана методика Е. А. Стребелевой (Маллер, 2019). Эта методика, разработанная в 1980–1990 гг., является одним из наиболее популярных инструментов и широко используется психологами и дефектологами. Она позволяет выявить уровень развития перцептивных способностей, сенсорных эталонов, зрительного гнозиса, произвольного внимания, предметного символизма, мышления и речевого общения, а также определяет степень овладения основными компонентами познавательной деятельности, такими как восприятие формы, цвета, величины предметов, умение ориентироваться в пространстве, понимание причинно-следственных связей между объектами и действиями, формирование понятия числа и количества, умения строить простейшие умозаключения.

Однако апробирование данной диагностики в условиях дошкольной образовательной организации позволило выявить сложности в проведении исследования детей с РАС. Оценку зрительного восприятия, предметных действий, понимания речи, а также сформированности игровой деятельности и других когнитивных процессов бывает трудно провести у детей с РАС в силу отсутствия речи, особенностей развития восприятия, памяти и мышления. Поэтому коллектив педагогов Специального (коррекционного) детского сада для детей с расстройствами аутистического спектра «МЫ ВМЕСТЕ» Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский

(Приволжский) федеральный университет» (далее – Детский сад КФУ) разработал диагностический материал для детей с РАС в соответствии с принципами диагностирования Л. С. Выготского и ФГОС по пяти образовательным областям, где познавательное развитие исследуется по адаптированной для детей с РАС методике Е. А. Стребелевой, а именно, критерии оценивания развития ребёнка скорректированы по трём уровням с целью выявления конкретного вида нарушения и его особенностей для разработки индивидуальной коррекционной программы.

Кроме того, существуют дополнительные диагностические инструменты, такие как шкала раннего детского аутизма Чеклина-Гольдштейна, тест ADI-R, адаптированные варианты теста IQ (например, детский вариант Векслера).

Каждая из указанных методик направлена на оценку конкретных сторон когнитивной сферы ребёнка, позволяя специалисту выбрать оптимальную стратегию вмешательства и поддержки.

Результаты. Исследование познавательного развития детей с РАС в дошкольной образовательной организации проводилось на базе Детского сада КФУ. В исследовании принимали участие 35 детей с РАС, посещающих детский сад с 2022 года по настоящее время (см. табл. 1).

Таблица 1

Динамика уровня познавательного развития детей с РАС

№ п/п	Название уровня	Значение познавательного развития ребёнка с РАС, %					
		2022-2023 начало	2022-2023 итог	2023-2024 начало	2023-2024 итог	2024-2025 начало	2024-2025 итог
1	1 уровень	20	20	37	29	38	31
2	2 уровень	40	37	33	38	38	42
3	3 уровень	40	43	40	33	24	27

Полученные данные свидетельствуют о значительной неоднородности в динамике познавательной сферы у обследованных детей с РАС. На рис. 1 наглядно представлены результаты диагностики. Наблюдается устойчивая тенденция перехода детей с первого уровня на второй при сравнении результатов, полученных в начале

учебного года и в конце (1 уровень 2024–2025 – 38 % на начало и 31 % на конец года). Также важно отметить небольшой процент перехода детей со второго уровня на третий (3 уровень 2024–2025 – 24 % на начало и 27 % на конец года).

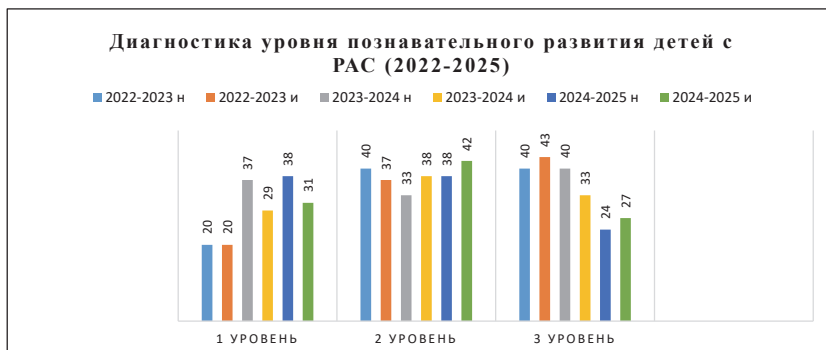


Рис. 1. Динамика познавательного развития детей с РАС за 2022-2025 гг.

Среди обследованных детей выявлены как минимальные отклонения в развитии отдельных компонентов познавательной деятельности, так и множественные дефициты, препятствующие эффективному освоению учебных материалов. Отмечалось, что у некоторых участников обследования имелись небольшие задержки в отдельных областях, таких как восприятие или внимание, в то время как остальные компоненты оставались развитыми на приемлемом уровне. У других детей регистрировалось сочетание нескольких серьёзных нарушений, затрагивающих одновременно внимание, память, мышление и речь.

Такая дифференцированность подтверждает многообразие клинических проявлений РАС и невозможность унифицированного подхода к коррекции нарушений. Психолого-педагогическая практика должна базироваться на анализе уникальных потребностей каждого ребёнка, обеспечивая поддержку там, где она действительно необходима.

В соответствии с проведённым анализом сформулированы аспекты оптимизации коррекционного процесса: индивидуали-

зация образовательных маршрутов, формирование мотивации и уверенности, интеграция родителей и специалистов, повышение профессиональной компетенции специалистов, организация благоприятной среды обучения и воспитания.

Заключение. Исследование подтвердило необходимость тщательной диагностики и систематической работы по коррекции познавательного развития детей с РАС. Методика диагностики, адаптированная специалистами детского сада КФУ на основе диагностики Е. А. Стребелевой, показала себя эффективным инструментом оценки состояния ребёнка, помогающим выявлять проблемные зоны и разрабатывать индивидуализированные программы помощи. Однако важно учитывать уникальность каждого случая и применять разные стратегии.

Таким образом, грамотная организация образовательного пространства, обеспечивающая условия для полноценного освоения основополагающих навыков и компетенций, способствует успешной интеграции детей с РАС в общество и подготовке их к дальнейшему школьному обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Г.А. Логопедическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра / Г.А. Волкова, Ж.В. Костыгова, Ю.И. Щукина. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. Герцена, 2020. – 240 с.
2. Горячева Т.Г. Психокоррекционные технологии для детей с РАС / Т.Г. Горячева, О.П. Морозова. – Москва: Просвещение, 2021. – 320 с.
3. Лебединская К.С. Синдром раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – Москва: Феникс, 2019. – 256 с.
4. Маллер А.Р. Диагностика и коррекция детей с аутизмом / А.Р. Маллер, Е.М. Баркан. – Екатеринбург: Уральский рабочий, 2019. – 240 с.
5. Рубцова О.В. Педагогическая коррекция и интеграция детей с тяжелыми формами аутизма / О.В. Рубцова, О.Л. Сидорова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2020. – 288 с.

6. *Самсонова Е.Г.* Особенности психоречевого развития детей с аутизмом / Е.Г. Самсонова, Е.А. Якупова. – Самара: Самарский университет, 2019. – 240 с.

7. *Соколова Н.Г.* Коррекционное воспитание детей с аутизмом / Н.Г. Соколова, Т.С. Гаврилова. – Воронеж: МОДЭК, 2020. – 320 с.

8. *Regier D. A.* DSM-5: Классификация и изменения критериев / D.A. Regier, E.A. Kuhl, D.J. Kupfer // Всемирная психиатрия. – 2013. – Т. 12, № 2. – С. 88–94.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Нигматуллина Ирина Александровна

Канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики
специального образования, ведущий научный сотрудник НИЛ

«Комплексное сопровождение детей с РАС»

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Институт психологии и образования

E-mail: irinigma@mail.ru

Зиганшина Камилла Робертовна

Лаборант-исследователь

НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Институт психологии и образования

E-mail: kamillazigansh@yandex.ru

Аннотация. Проведённое исследование представляет собой комплексный теоретико-эмпирический анализ особенностей формирования социальных и коммуникативных навыков у детей с РАС старшего дошкольного возраста. Цель – выявить образовательные возможности социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с РАС. В рамках исследования осуществлена диагностика 30 респондентов с использованием стандартизированного инструментария «VB-MAPP», позволяющего объективно оценить уровень развития вербального поведения и навыков социального взаимодействия. Результаты диагностики свидетельствуют о системном недоразвитии социально-коммуникативной сферы у обследованной выборки, проявляющемся в ограниченном спектре коммуникативных действий, недостаточной сформированности социальных инициатив, трудностях понимания сложных социальных контекстов. Выявленные особенности развития позволяют прогнозировать возникновение существенных барьеров при переходе на следующую образова-

тельную ступень. Полученные данные имеют важное значение для разработки адресных коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование базовых социально-коммуникативных компетенций, необходимых для успешной образовательной интеграции данной категории детей. Результаты работы могут служить основой для дальнейших исследований в области разработки эффективных моделей развития образовательного потенциала детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), социально-коммуникативное развитие, дошкольный возраст, диагностика VB-MAPP, вербальное поведение, социальные навыки, образовательная интеграция.

FEATURES OF SOCIAL-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD

Nigmatullina Irina Aleksandrovna

PhD in Education, Associate Professor, Department of Special Education Psychology and Pedagogy, Head Researcher, Research Laboratory “Comprehensive Support for Children with ASD”

Kazan (Volga Region) Federal University,

Institute of Psychology and Education

E-mail: irinigma@mail.ru

Ziganshina Kamilla Robertovna

Research Assistant, Laboratory for “Comprehensive Support of Children with ASD”

Kazan (Volga Region) Federal University, Institute of Psychology and Education

E-mail: kamillazigansh@yandex.ru

Abstract. The study presents a comprehensive theoretical and empirical analysis of the formation of social and communicative skills in older preschool children with autism spectrum disorder (ASD). The aim was to identify the educational potential for social-communicative development in preschool children with ASD. The research involved the assessment of 30 participants using the standardized “VB-MAPP”

tool, which provides an objective evaluation of verbal behavior and social interaction skills. The diagnostic results indicate systemic underdevelopment in the social-communicative domain among the examined sample, manifested in a limited repertoire of communicative actions, insufficient development of social initiatives, and difficulties in understanding complex social contexts. The identified developmental features suggest significant barriers during the transition to the next educational stage. The findings are crucial for designing targeted intervention programs aimed at developing basic social-communicative competencies necessary for successful educational integration of children with ASD. The results may serve as a foundation for further research on effective models for enhancing the educational potential of children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), social-communicative development, preschool age, VB-MAPP assessment, verbal behavior, social skills, educational integration.

Введение. В современном дошкольном образовании социально-коммуникативное развитие занимает центральное место, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы коммуникативных навыков, влияющих на будущие учебные и социальные успехи ребёнка (Андроник, 2022). В дошкольных организациях дети учатся взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, осваивая нормы общения. Однако у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) формирование этих навыков происходит с существенными сложностями из-за их особенностей развития.

В современном обществе растёт число детей с РАС, в связи с чем их обучение и адаптация становятся важнейшими задачами (Борозинец, 2022). Эта проблема требует глубокого анализа, поскольку нарушения социального взаимодействия и коммуникации у таких детей не только ограничивают их контакты с окружающими, но и серьёзно затрудняют освоение школьной программы, особенно в начальных классах.

Актуальность исследования обусловлена несколькими ключевыми аспектами. Во-первых, целенаправленное развитие социально-коммуникативных навыков у детей с РАС в раннем возрасте играет решающую роль в их адаптации, повышает уровень жизни

и способствует реализации познавательных возможностей. Во-вторых, отсутствие эффективных и научно обоснованных методов коррекции может стать серьёзным препятствием для обучения и включения таких детей в социальную среду (Егорова, 2018). Это требует особого, дифференцированного подхода, направленного на преодоление коммуникативных трудностей.

Современные исследования в области специального и инклюзивного образования подчёркивают необходимость системного подхода к формированию социально-коммуникативных навыков у детей с РАС. Это требует скоординированной работы специалистов психолого-педагогического профиля, реализующих комплексные коррекционно-развивающие программы. В данном контексте разработка и совершенствование эффективных методик развития коммуникативных способностей у дошкольников с РАС продолжает оставаться актуальной научно-практической задачей в сфере коррекционной педагогики.

Современная научная литература, посвящённая проблемам детей с РАС, включает значимые исследования различных аспектов их развития и обучения. Так, М. Г. Кириллова (2016) рассматривает комплексные подходы к поддержке как самих детей с расстройствами аутистического спектра, так и их семей. Классические работы К. С. Лебединской (1989) и О. С. Никольской (2018) содержат детальный анализ характерных нарушений речевой и коммуникативной сфер, которые существенно затрудняют социальную адаптацию и процесс обучения данной категории детей.

Особый интерес представляют современные исследования П. А. Воронцовской, Е. Э. Артемовой, И. А. Конева, Н. В. Карпушиной, О. А. Рожновой, Э. Л. Шустова (2020), в которых рассматриваются эффективные педагогические стратегии обучения детей с РАС, особенности их коммуникативного развития, модели их образовательного сопровождения школьников с аутистическими нарушениями. Несмотря на значительный объем теоретических исследований, отмечается явный недостаток практико-ориентированных методик, специально разработанных для коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с РАС и направленных на формирование у них социально-коммуникативных навыков. Этот пробел в научно-методическом обеспечении требует особого

внимания исследователей и практиков в области коррекционной педагогики.

Анализ зарубежных и отечественных исследований позволяет выделить различные подходы к пониманию социально-коммуникативного развития детей с РАС. В зарубежной научной традиции (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Leslie, Thaiss, 1992; Happé, Frith, 2006) данный процесс рассматривается через призму теории психического (Theory of Mind), где акцент делается на способности индивида интерпретировать вербальные и невербальные сигналы в процессе социального взаимодействия. Согласно этой концепции, ключевым дефицитом при РАС выступает нарушение способности к ментализации – пониманию эмоциональных состояний, намерений и убеждений других людей, а также трудности в дифференциации собственных и чужих психических состояний. Отечественные исследователи (Никольская, 2007; Либлинг, 2007; Баенская, 2007; Аршатская, 2021; Калмыкова, 2021, 2023; Хаустов, 2010; Морозов, Морозова, 2001 и др.) детально раскрывают специфику социально-коммуникативного развития детей с аутистическими расстройствами, предлагая комплексный подход к его коррекции. Их исследования подчёркивают необходимость учёта как когнитивных, так и эмоционально-волевых аспектов нарушений при разработке коррекционных программ.

Сравнительный анализ этих подходов демонстрирует, что, несмотря на различия в теоретических основаниях, и зарубежные, и российские исследователи сходятся в понимании фундаментальных трудностей социального взаимодействия при РАС, что подтверждает необходимость дальнейшей разработки эффективных методов коррекции.

В работах ведущих отечественных специалистов по изучению расстройств аутистического спектра представлен многоаспектный анализ проблем развития и обучения детей с РАС. Е. Р. Баенская (2007) делает акцент на важности формирования базовых коммуникативных и социальных навыков в раннем возрасте как фундамента для последующего школьного обучения. О. С. Никольская (2007) разрабатывает теоретические основы и практические модели инклюзивного образования для данной категории детей, рассматривая различные варианты их включения в образовательный

процесс. М. М. Либлинг (2007) детализирует специальные образовательные условия, необходимые для детей с РАС, включая содержательные и методические аспекты их обучения и воспитания. И. А. Нигматуллина, В. В. Васина, А. Ю. Сазонова (2024) исследуют динамику формирования социально-коммуникативных компетенций. Н. Ю. Калмыкова (2021) предлагает дифференцированный подход к анализу вариантов развития школьников с РАС. О. С. Аршатская (2004) систематизирует организационно-педагогические условия успешной инклюзии. А. В. Хаустовым (2016) представлены результаты включения детей с РАС в образовательный процесс. В научных трудах С. А. Морозова, Т. И. Морозовой (2018) описаны современные пути решения инклюзивных задач в образовательном процессе детей с РАС.

Эти исследования демонстрируют эволюцию научных представлений – от изучения базовых нарушений к разработке комплексных моделей образования и социализации детей с РАС, что отражает поступательное развитие отечественной коррекционной педагогики.

Методологическую основу исследования составили ключевые положения отечественной психолого-педагогической науки:

1. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, включающая принцип социальной обусловленности психического развития ребёнка, идею единства аффективных и когнитивных процессов, концепцию зоны ближайшего развития как основы коррекционного воздействия.

2. Теория ведущей деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн), в частности понимание игры как центрального механизма развития в дошкольном возрасте и положение о роли деятельности в формировании психических функций.

3. Клинико-психологическая концепция РАС (О. С. Никольская), раскрывающая первичность аффективных нарушений при аутизме, теорию уровневого строения аффективной регуляции, феномен патологической доминанты одного из уровней аффективной сферы, классификацию форм детского аутизма.

Данные теоретические положения позволили разработать комплексный подход к изучению и коррекции социально-коммуникативных нарушений у дошкольников с РАС, учитывающий как

закономерности нормативного развития, так и специфику аутистических расстройств.

Цель. Выявить особенности социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с РАС.

Материалы и методы. В работе использовался комплексный подход, сочетающий теоретические и эмпирические методы. Теоретический анализ: систематизация и обобщение современных научных данных по проблеме, анализ отечественных и зарубежных исследований в области коррекции РАС. Эмпирические методы: наблюдение за детьми в естественных условиях, экспериментальное исследование с использованием методик оценки речевых навыков, тестов социального взаимодействия (на основе подхода Сандберг, 2008). Методы обработки данных: качественный анализ специфических особенностей, количественная обработка результатов с применением статистических методов. Диагностический комплекс включал оценку уровня развития речи, анализ навыков социального взаимодействия, изучение особенностей коммуникативного поведения.

Результаты. Современные исследования подчёркивают ключевую роль социально-коммуникативного развития как фундамента для успешной социализации, личностного становления и образовательной инклюзии (Хаустов, 2003). Особую актуальность это направление приобретает при работе с дошкольниками с РАС, поскольку данный возраст характеризуется формированием базовых навыков межличностного взаимодействия и становлением функциональной речевой системы – основой для последующей учебной деятельности. Согласно концепции М. И. Лисиной (2009), социальные навыки представляют собой интегрированную систему способностей, регулирующих поведение личности в социальном контексте, которые включают умение инициировать и поддерживать социальные контакты, способность к совместной деятельности, навыки соблюдения социальных норм и правил. В психологической парадигме (Батаршев, 2001) эти навыки рассматриваются как комплексная характеристика, отражающая развитие социального интеллекта, эмпатийных и коммуникативных способностей, навыков поведенческой саморегуляции. Формирование данных компетенций создаёт основу для успешной социальной адапта-

ции и является особо значимым для детей с РАС, испытывающих выраженные трудности в указанных сферах. Согласно теоретическим положениям Л. С. Выготского (2007), коммуникативные умения определяются как структурно-функциональная система когнитивно-поведенческих компонентов, обеспечивающих субъекту возможность осуществления эффективной коммуникативной деятельности, включающей процессы информационного обмена, вербализации мыслительных содержаний и рецепции смысловых структур речевого сообщения. Данные умения рассматриваются в качестве базового условия генезиса и реализации высших психических функций, что обусловлено признанием коммуникативной деятельности в качестве детерминирующего фактора психического онтогенеза. Приведённые теоретические положения подчёркивают ключевую роль сформированных социально-коммуникативных компетенций в контексте обеспечения эффективного взаимодействия личности с социальной средой. Согласно современным исследованиям, данные навыки выступают когнитивно-поведенческой основой для успешной социальной адаптации и образовательной инклюзии в детском возрасте, что подтверждается эмпирическими данными о корреляции между уровнем развития коммуникативных способностей и показателями академической успеваемости.

Одним из значимых направлений современных научных исследований является психолого-педагогический подход, базирующийся на принципах социального взаимодействия, коммуникативной активности и обучаемости ребёнка. В рамках данного подхода ключевое значение придаётся социокультурному контексту развития, включающему влияние окружающей среды, взрослых (родителей, педагогов) и сверстников на становление речевых и языковых компетенций (Пашковский, 2023).

Эмпирические исследования в данной парадигме подтверждают, что качество коммуникативной среды и степень вовлеченности ребёнка в социальные взаимодействия выступают значимыми предикторами успешного формирования языковых навыков и когнитивно-речевого развития.

С позиций деятельностного подхода (Леонтьев, 2001), общение концептуализируется как сложноорганизованная многоуровневая система, выполняющая медиативную функцию в процес-

се координации действий участников совместной деятельности. В рамках данной теоретической парадигмы коммуникативные процессы рассматриваются в качестве ключевого механизма, обеспечивающего согласование индивидуальных действий в контексте коллективной деятельности, конституирование межличностных отношений на основе смыслового взаимодействия, трансляцию социокультурного опыта в системе «субъект-субъектных» и «субъект-групповых» отношений. Таким образом, общение в деятельностной традиции выступает не только как условие, но и как движущая сила развития как индивидуального сознания, так и социальных структур (Леонтьев, 2001).

Дошкольный возраст представляет собой сенситивный период онтогенетического развития, характеризующийся максимальной восприимчивостью к усвоению социально значимых паттернов поведения и коммуникативных компетенций. В рамках данного этапа наблюдается интенсивное формирование ключевых аспектов социализации, что находит отражение в следующих психологических закономерностях: усвоение нормативно-ценностных оснований социального взаимодействия (включая морально-нравственные ориентиры); активное развитие речевых и языковых способностей и социально-коммуникативных навыков как инструментов регуляции межличностных контактов; формирование инициативности как базового компонента субъектной позиции (Тагер-Фласберг, 2013). Эмпирические исследования подтверждают, что именно в дошкольном возрасте закладываются фундаментальные когнитивно-коммуникативные структуры, определяющие дальнейшую траекторию социально-личностного развития.

Следует особо отметить, что между коммуникативной деятельностью и речевым развитием существует отношение двусторонней детерминации: коммуникация выступает как важнейший фактор становления речевых способностей, а речь выполняет структурирующую функцию в процессе формирования коммуникативных компетенций. Данная взаимосвязь реализуется через интегрированную систему вербальных и невербальных средств, обеспечивающих семиотическое многообразие коммуникативных актов и функциональную поливалентность коммуникативных процессов (Бордини, 2023).

Таким образом, анализ современных научных подходов позволяет заключить, что дошкольный возраст представляет собой критически важный этап в формировании речевых компетенций, когда закладываются когнитивно-коммуникативные основы, детерминирующие последующую социальную и образовательную адаптацию (Метляева, 2019).

Анализ онтогенеза социально-коммуникативного развития ребёнка выявляет его стадийную природу, предполагающую последовательное усложнение структурно-функциональной организации коммуникативных процессов. В данном контексте социальная среда выступает в качестве ведущего детерминирующего фактора, что подтверждается эмпирическими данными о решающей роли интеракций со взрослыми и сверстниками в процессе интериоризации коммуникативных паттернов (Выготский, 2007; Томаселло, 2011).

Теоретический синтез современных исследований позволяет констатировать, что формирование социально-коммуникативных навыков представляет собой результат интегративного воздействия трёх ключевых детерминант: когнитивных (развитие мышления, памяти, произвольной регуляции), лингвистических (овладение языковыми средствами и речевыми стратегиями), социальных (усвоение культурно-нормативных моделей взаимодействия).

Особую значимость данный процесс приобретает в дошкольном возрасте, когда закладывается фундамент для успешной образовательной адаптации на последующих этапах онтогенеза, эффективной социализации в детском коллективе, формирования мета-коммуникативных способностей, обеспечивающих рефлексивность и регуляцию процесса общения.

Таким образом, представленные теоретические положения подчёркивают необходимость целенаправленного развития социально-коммуникативных навыков именно в сензитивный дошкольный период, что имеет стратегическое значение для профилактики дезадаптивных сценариев развития и обеспечения оптимальных условий становления личности ребёнка.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой сложные нейроразвивающиеся состояния, при которых процесс формирования коммуникативных навыков требует особого

коррекционного подхода. Как подчёркивает О. С. Никольская (2018), ключевая особенность РАС заключается в триаде нарушений, включающей дефицит социального взаимодействия, трудности вербальной и невербальной коммуникации, а также ограниченные повторяющиеся модели поведения. Эти нарушения носят комплексный характер и проявляются в широком диапазоне – от относительно лёгких форм до тяжёлых случаев.

Современные исследования выделяют три фундаментальные характеристики «аутистического мышления» (Бринтон, 2019). Во-первых, отмечается отсутствие строгой логической последовательности в мыслительных процессах. Во-вторых, наблюдается доминирование образного восприятия над абстрактно-понятийным. В-третьих, обнаруживается выраженная трудность в осознании причинно-следственных связей между последовательными образами и событиями. Диагностика расстройств аутистического спектра базируется на двух основных критериях. Первый критерий включает стойкие нарушения в сфере социальной коммуникации и взаимодействия. Второй критерий охватывает наличие ограниченных, повторяющихся моделей поведения, интересов и видов деятельности. При этом важно отметить, что степень выраженности этих симптомов может существенно варьироваться в зависимости от возрастного этапа, социальных требований среды и объёма оказываемой поддержки (Vogindroukas, 2022). Особое значение имеет ранняя диагностика данных нарушений, поскольку именно в детском возрасте симптоматика проявляется наиболее ярко. Это объясняется ограниченными компенсаторными возможностями ребёнка и его неспособностью самостоятельно адаптироваться к требованиям социальной среды. Такой диагностический подход позволяет не только выявить наличие расстройства, но и определить уровень его тяжести, что отражает степень влияния нарушений на повседневное функционирование и объём необходимой специализированной поддержки.

Динамичная и изменчивая социальная среда представляет особую сложность для детей с расстройствами аутистического спектра, создавая существенные барьеры для их успешной социализации и адаптации. Как отмечает Ю. В. Метляева (2019), данная проблема усугубляется характерными для РАС нарушениями в со-

циально-коммуникативной сфере, которая традиционно выступает основным каналом интеграции личности в общество. Эффективность коррекционной работы в данном случае напрямую зависит от двух взаимосвязанных факторов: качества и своевременности комплексной диагностики, позволяющей объективно оценить уровень развития коммуникативных навыков; грамотного формулирования коррекционно-развивающих целей, учитывающих как актуальные возможности ребёнка, так и зону его ближайшего развития. При этом важно подчеркнуть, что процесс социальной адаптации детей с РАС требует создания специальных условий. Нарушения формирования социально-коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра оказывают непосредственное дезадаптирующее влияние на их включение в образовательный процесс. Как отмечают Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и О. С. Никольская (2007), именно в условиях учебной среды данные нарушения проявляются особенно рельефно, что связано с повышенными требованиями к коммуникативной компетентности в ситуациях организованного обучения. Этот феномен объясняется несколькими взаимосвязанными факторами: необходимостью постоянного социального взаимодействия с педагогами и сверстниками, требованиями к пониманию и соблюдению сложных социальных правил, потребностью в гибкой адаптации к изменяющимся условиям учебного процесса. Гетерогенность группы детей с расстройствами аутистического спектра проявляется в выраженной асимметрии развития различных когнитивных и языковых функций. Как отмечает I. Vogindroukas (2022), данный феномен может принимать различные формы. У части детей наблюдается относительная сохранность формальных языковых навыков (грамматического строя, морфологических структур, семантических связей) при выраженных трудностях социального использования речи. Эти дети могут демонстрировать хорошее усвоение письменной и устной языковой формы, способность к механическому запоминанию языковых конструкций, при этом испытывать значительные сложности в прагматическом аспекте коммуникации. Другая группа детей характеризуется выраженными нарушениями языкового развития, проявляющимися ограниченным словарным запасом, трудностями синтаксического построения высказываний, в наиболее тяжёлых

случаях – полным отсутствием вербальной речи. Такая вариативность развития обусловлена широким спектром диагностических критериев РАС, различной степенью выраженности когнитивных нарушений, особенностями сенсорной интеграции, наличием коморбидных состояний.

Сопутствующие коммуникативные нарушения при РАС представляют собой сложный комплекс речевых и языковых особенностей, включающий эхолалии (как непосредственные, так и отсроченные), стереотипные высказывания (повторяющиеся фразы, узкоспециализированные речевые шаблоны), дефициты невербальной коммуникации (трудности интерпретации и использования жестов, мимики, интонационных модуляций).

Подобные нарушения формируют гетерогенные профили речевого развития. Индивидуальная динамика развития каждого ребёнка требует тщательного анализа, направленного на выявление специфических дефицитов (например, трудности понимания абстрактных понятий или нарушения прагматики речи), определение сохранных функций (например, способность к визуальному обучению или механическому запоминанию), оценку образовательного потенциала с учётом зоны ближайшего развития.

Формирование социально-коммуникативных навыков играет определяющую роль в процессе интеграции личности в социум, поскольку речевая деятельность служит основным средством регуляции социальных взаимодействий. Как подчёркивает О. С. Никольская (2018), степень развития этих навыков существенно варьируется у детей с расстройствами аутистического спектра, создавая принципиально разные траектории социальной адаптации. У невербальных детей наблюдается наиболее выраженный дефицит социальных связей, что обусловлено отсутствием основного инструмента коммуникации – вербальной речи, ограниченным пониманием социальных контекстов, трудностями инициации взаимодействия. Вербальные дети, несмотря на имеющиеся ограничения (стереотипность высказываний, трудности поддержания диалога), демонстрируют большую вовлечённость в групповые формы деятельности, способность к более сложным формам социального взаимодействия, относительно лучшую адаптацию к изменяющимся условиям среды. Сосредоточение на одной теме

или виде деятельности часто приводит к игнорированию других сфер, что ограничивает разнообразие социального опыта и снижает мотивацию к освоению новых навыков (Воронцовская, 2020).

Нарушения концентрации внимания, сниженная стрессоустойчивость и повышенный уровень тревожности нередко обуславливают затруднения в восприятии инструкций, отказ от выполнения учебных задач или полное избегание социального взаимодействия в рамках классного коллектива. Данные ограничения препятствуют формированию навыков кооперации со сверстниками, создавая дополнительные коммуникативные барьеры, что особенно значимо в условиях инклюзивного образовательного пространства (Андреева, 2022).

Нарушения имитационной деятельности и дефицит социально-коммуникативных навыков демонстрируют устойчивую взаимосвязь, что эмпирически подтверждает гипотезу о нарушениях процессов социального научения у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Мультимодальная имитация, выступая ключевым механизмом социального взаимодействия в онтогенезе, в процессе развития приобретает функциональную значимость для усвоения сложных коммуникативных схем и формирования адаптивных поведенческих паттернов. Наиболее выраженные нарушения имитационных процессов проявляются в дефиците становления совместного внимания, что в современных нейрокогнитивных исследованиях коррелирует с дисфункцией зеркальных нейронных систем, обеспечивающих перцепцию и репрезентацию действий социального окружения. Формирование навыков сотрудничества характеризуется специфическими трудностями, включающими нарушения следования инструкциям, дефицит ролевой дифференциации и недостаточность координации совместной деятельности (Вершинина, 2021). Существенным барьером социальной адаптации выступает недостаточность генерализации навыков, проявляющаяся в трудностях переноса усвоенных поведенческих моделей в новые контексты и виды деятельности. В частности, несмотря на успешное освоение навыка вербального приветствия в условиях семейного окружения, ребёнок может демонстрировать невозможность его актуализации в незнакомых социальных ситуациях. Данное ограничение существенно затрудняет процесс установления

коммуникативных контактов как со сверстниками, так и со взрослыми (Муккири, 2023).

Нарушения эмоционального восприятия характеризуются дефицитом декодирования невербальных сигналов, включая мимические паттерны, жестовые проявления и просодические особенности речи, что особенно выражено при идентификации комплексных эмоциональных состояний. Данные затруднения обусловлены не отсутствием эмпатического реагирования, а диссоциацией между аффективным и когнитивным компонентами эмпатии. В результате формируется специфический феномен, при котором индивид способен к принятию эмоционального состояния другого, но испытывает дефицит в его когнитивной интерпретации и осмыслении.

В дошкольном возрасте дети переживают негативные эмоции, такие как тревожность, чувство вины или агрессия, что оказывает деструктивное воздействие на личностное развитие. Учёные связывают это с нарушениями эмоциональной регуляции, которые в дальнейшем могут привести к формированию нежелательных форм поведения, снижению обучаемости и ограничению возможностей для построения социальных связей.

В дошкольном онтогенезе наблюдается выраженная склонность к переживанию негативных эмоциональных состояний, включая тревожность, аффект вины и агрессивные проявления, что оказывает деструктивное влияние на процессы личностного становления. Современные исследования связывают данную феноменологию с нарушениями механизмов эмоциональной саморегуляции, которые в перспективе развития могут детерминировать в формирование дезадаптивных поведенческих паттернов, снижение когнитивной продуктивности в учебной деятельности, ограничение возможностей социальной интеграции. Как отмечал Л. Каннер (1943), стереотипные формы поведения могут находить выражение в речевой сфере, проявляясь в виде эхолалий или так называемой «попугайной речи». Следует подчеркнуть, что эхолалии часто выполняют компенсаторно-адаптивную функцию, выступая в качестве механизма регуляции коммуникативного напряжения. Особые трудности наблюдаются в сфере понимания абстрактных языковых конструкций: метафорических выражений,

гипербол и иных форм образной речи, что существенно ограничивает возможности обработки сложных лингвистических структур. Как показано в исследованиях (Бессмертная, 2008), для детей с расстройствами аутистического спектра характерен буквальный уровень восприятия вербальной информации, что приводит к ошибочной интерпретации учебных инструкций и неадекватному пониманию социально значимых коммуникативных ситуаций.

Как отмечает С. А. Морозов (2018), ключевым фактором, детерминирующим эффективность коммуникации и точность речевого восприятия, выступают семантические характеристики языка. Нарушения формирования лексико-семантических связей у детей с РАС проявляются в неконтекстуальном употреблении лексических единиц, субституции предметных обозначений индивидуальными ассоциациями, генерации идиосинкразических языковых конструкций.

Указанные когнитивно-лингвистические дефициты формируют устойчивые коммуникативные барьеры, оказывающие комплексное негативное воздействие как на повседневное социальное взаимодействие, так и на процесс усвоения академических знаний. Как показывают исследования (Лебедева, 2019), задержка речевого развития приводит к системным нарушениям языковой компетенции, проявляющимся в ограниченном лексическом репертуаре, фонетико-фонематических нарушениях, дефиците грамматического структурирования и синтаксической редукции. Эти лингвистические трудности в свою очередь провоцируют устойчивые проблемы с декодированием вербальных инструкций, восприятием сложных языковых конструкций и продуцированием связных высказываний.

Формирующийся коммуникативный дефицит приводит к существенному ограничению не только экспрессивных речевых возможностей, но и способности к вербализации актуальных потребностей и эмоциональных состояний. Данные нарушения создают устойчивые препятствия для успешной социальной адаптации и учебной деятельности. Особую проблему представляют трудности инициации и поддержания диалогической речи, которые существенно затрудняют коммуникацию со сверстниками.

Для дошкольного возраста, характеризующегося активным усвоением норм группового взаимодействия, эти ограничения приобретают особую значимость. Несформированность навыков своевременного включения в коммуникацию и адекватного реагирования на поведение сверстников может провоцировать явления социальной эксклюзии (Бордини, 2023). Следует отметить, что низкий социальный статус, сформировавшийся в данный возрастной период, демонстрирует тенденцию к устойчивому сохранению, что в дальнейшем осложняет процессы социальной адаптации в подростковом и взрослом возрасте.

Дефицит позитивного социального опыта способствует усилению поведенческой негибкости и в отдельных случаях может приводить к возникновению дезадаптивных поведенческих реакций, включая агрессивные проявления как форму ответа на коммуникативные неудачи. Данная динамика усугубляется нарушением интеграции вербальных и невербальных компонентов коммуникации (Статопулу, 2020), что лишает ребёнка важных инструментов для установления социальных связей. Вместе с тем, при благоприятных условиях создаются предпосылки для формирования более сложных форм социального поведения, выступающих в качестве компенсаторного механизма.

Раннее формирование двигательных паттернов имеет существенное значение для становления коммуникативной компетентности. Проведённый анализ свидетельствует, что развитие социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра отличается выраженной асинхронностью развития. Данная особенность детерминирована комплексом факторов, включая нейробиологические особенности и специфику социального взаимодействия. Эмпирические исследования выявляют характерные дефициты в социально-коммуникативной сфере, проявляющиеся в недостаточности развития совместного внимания, ограниченной способности к имитационным действиям, трудностях распознавания и интерпретации эмоциональных состояний окружающих.

Указанные нарушения приводят к фрагментарности и нестабильности социальных контактов, создавая существенные препятствия для успешной социальной адаптации. В отечественной де-

фектологической науке особое значение приобрела классификация О. С. Никольской, которая остаётся актуальной в современной педагогической практике. Данная систематизация предполагает разделение детей с расстройствами аутистического спектра на четыре диагностические группы, где основным критерием дифференциации выступают характер и степень выраженности нарушений взаимодействия с окружающей социальной средой, с предметным миром, в речевом развитии.

Представленная классификация имеет важное практическое значение, позволяя осуществлять дифференцированный подход к организации образовательного процесса с учётом качественного своеобразия коммуникативных возможностей, специфики социального поведения, индивидуальных образовательных потребностей каждой категории обучающихся с РАС. Следует подчеркнуть, что предложенная классификация отражает прежде всего качественные особенности и степень выраженности коммуникативно-поведенческих барьеров, возникающих во взаимодействии детей с окружающей средой, а не уровень их когнитивного развития. Данный аспект делает эту систематизацию особенно значимой для практики, поскольку она позволяет выявлять и учитывать именно специфику аутистических нарушений, независимо от интеллектуальных возможностей ребёнка.

У детей первой группы (по классификации О. С. Никольской), отмечается глубокая патология социально-коммуникативного развития, значительные нарушения коммуникативной функции речи, отсутствие спонтанного речевого развития. Прогноз речевого и общего развития в данной группе рассматривается как наименее благоприятный среди всех категорий РАС. Дети, относящиеся ко второй группе по классификации О.С. Никольской, демонстрируют выраженную стереотипность поведения (повторяющиеся движения, гримасы, характерные позы), использование речевых штампов и эхололий, скандированный характер речи. Несмотря на выраженные нарушения, прогноз развития для этой группы относительно более благоприятный по сравнению с первой группой.

Дети третьей группы по классификации О. С. Никольской демонстрируют относительно высокий уровень когнитивного

и речевого развития, сформированную фразовую речь с расширенным лексическим запасом, наличие сложных синтаксических конструкций.

При этом наблюдается выраженная диссоциация между формально развитыми языковыми средствами и их коммуникативной функцией. Речь отличается монологичностью, характерен ускоренный темп речи, слабая ориентация на обратную связь, дефицит практического использования коммуникативных навыков в быту. При условии комплексной коррекционной работы возможна успешная интеграция в общеобразовательную школу с адаптационной поддержкой.

Дети четвертой группы по классификации О. С. Никольской представляют наиболее лёгкий вариант аутистических нарушений с социально-коммуникативным развитием, приближенным к возрастным нормам, специфическими особенностями в виде повышенной застенчивости, робости при инициации диалога, пугливости в ситуациях вербального взаимодействия. Характерно выраженное стремление к социальным контактам при наличии коммуникативных трудностей. При адекватной поддержке большинство детей достигает достаточного уровня компетентности для обучения в общеобразовательной школе.

На основании комплексного анализа современных отечественных и зарубежных исследований в области социально-коммуникативного развития детей с расстройствами аутистического спектра для проведения экспериментального исследования была выбрана программа «VB-MAPP: Оценка вех развития и программа размещения» (Санберг, 2008). Данный инструмент представляет собой стандартизированную методику оценки вербального поведения и навыков социального взаимодействия, основанную на принципах прикладного анализа поведения (АВА).

В исследовании приняли участие 30 детей с подтверждённым диагнозом РАС в возрасте 6–7 лет (старший дошкольный возраст). Диагностическая процедура осуществлялась в специально оборудованном помещении (сенсорная комната), что обеспечивало контролируемые условия наблюдения, минимизацию отвлекающих факторов, комфортную среду для испытуемых. Оценка проводилась в процессе свободной деятельности, во время структуриро-

ванных групповых занятий. В соответствии с целью исследования были использованы следующие компоненты VB-MAPP:

«Оценка вех развития» включала анализ 110 параметров, охватывающих вербальные навыки, невербальные коммуникативные умения, социальное взаимодействие;

«Оценка преград обучения» включала 20 показателей, препятствующих усвоению новых навыков, социальной адаптации, эффективной коммуникации. Все данные фиксировались в индивидуальных протоколах наблюдения с последующей количественной и качественной обработкой.

Проведённое обследование позволило дифференцировать испытуемых по трём уровням сформированности социально-коммуникативных навыков.

Первый уровень (0–30 баллов) характеризуется выраженным дефицитом коммуникативных компетенций: преимущественно невербальные формы коммуникации или ограниченные навыки эхолалической речи; выраженная стереотипизация поведенческих паттернов; высокая зависимость от внешних стимулов и подсказок; значительное отставание в социально-коммуникативном развитии по сравнению с нейротипичными сверстниками; преобладание полевого поведения с частыми проявлениями дезадаптивных форм; несформированность понимания социальных норм.

Второй уровень (31–70 баллов) демонстрирует развитие вербальной коммуникации (возможны артикуляционные нарушения); формирование базовых лингвистических навыков; начальный уровень интервербальных компетенций; сохраняющиеся трудности в чёткости звукопроизношения, построении развёрнутых высказываний, социальном взаимодействии.

Третий уровень (71–110 баллов) отражает относительно высокую степень сформированности навыков: освоение базовых академических умений (чтение, письмо); богатый лексический запас (как пассивный, так и активный); способность к соблюдению социальных норм; умение поддерживать простой диалог в знакомых ситуациях; сохраняющиеся трудности в спонтанной коммуникации, гибкости социального взаимодействия, понимании сложных социальных контекстов.

Основная цель диагностического обследования заключается в комплексной оценке актуального уровня развития ребёнка, включая анализ речевых, коммуникативных и социальных навыков. Полученные данные сравниваются как с возрастными нормативами типично развивающихся сверстников, так и с индивидуальными особенностями конкретного ребёнка.

Проведённая диагностика выполняет три ключевые функции. Во-первых, констатирующую: она позволяет объективно оценить текущий уровень развития различных навыков. Во-вторых, прогностическую: на основе результатов можно определить зону ближайшего развития ребёнка. В-третьих, проектировочную: полученные данные становятся основой для разработки индивидуальной программы коррекционной работы.

Важным аспектом является научная обоснованность диагностического процесса, которая обеспечивает достоверность результатов, их практическую применимость и возможность прогнозирования дальнейшего развития. Дифференцированный подход к диагностике учитывает степень выраженности РАС, индивидуальный профиль развития ребёнка, соотношение сохранных и нарушенных функций, а также социальные условия его развития.

По данным проведённого исследования, распределение детей по уровням развития вербального поведения и социального взаимодействия представлено следующим образом: первый уровень – 6 испытуемых (20 % выборки), второй уровень – 13 детей (43 %), третий уровень – 11 дошкольников (37 %).

Анализ показателей детей, отнесённых к первому уровню, выявил значительное отставание в развитии экспрессивной речи, недостаточную сформированность навыков отражённой речи, средний уровень развития импрессивной речи, дефицитарность социальных навыков, ограниченность взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Наиболее сохранной оказалась сфера визуального восприятия. Физическое развитие соответствует среднему уровню (рис. 1).

У дошкольников с РАС 1-го уровня выявлены сниженные показатели речевого и социального развития, включая экспрессивную и импрессивную речь, словарный запас, синтаксис, морфологию, просодию и коммуникативные навыки, что указывает на значи-

тельные затруднения в формировании готовности к социальному взаимодействию.

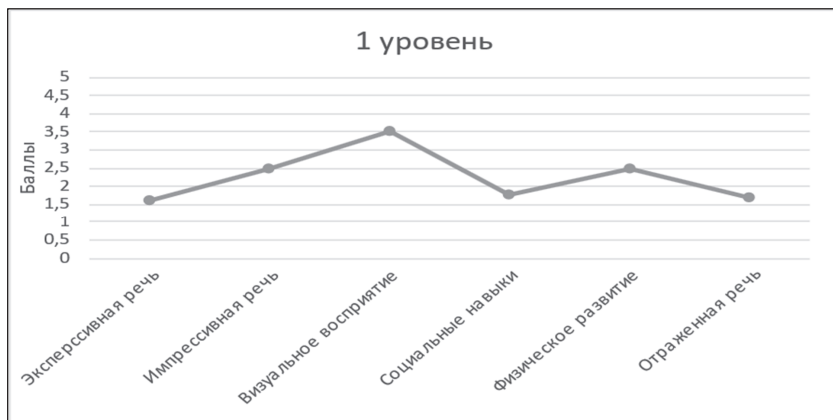


Рис. 1. Анализ сформированности вербальных и социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС (1-й уровень)

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о наличии выраженных нарушений в коммуникативной и социальной сферах. Проведённое исследование выявило комплексные трудности, существенно ограничивающие возможности данных детей в освоении новых навыков и социальной адаптации.

В речевой сфере были обнаружены следующие трудности: резко ограниченный объем активного словаря, несформированность процессов словообразования и словоизменения, выраженные трудности в построении произносительно-интонационной структуры высказывания.

В коммуникативной сфере зафиксированы: полное отсутствие или крайне редкие проявления спонтанной речевой инициативы, выраженный дефицит мотивации к вербальному взаимодействию, устойчивая зависимость от внешних речевых стимулов и подсказок, значительные трудности в понимании обращённой речи (импрессивные нарушения).

Особого внимания заслуживают специфические трудности коммуникативного поведения: преобладание стереотипных речевых форм (эхолалии); крайне ограниченный спектр действенных мотивационных факторов (в основном пищевое подкрепление); выраженные сенсорные особенности (проявления как гипер-, так и гипочувствительности к различным стимулам).

Полученные данные указывают на необходимость разработки дифференцированных коррекционных программ, учитывающих выявленный комплекс нарушений. Особое внимание должно быть уделено формированию мотивационной основы коммуникации, расширению активного словарного запаса и развитию понимания речи, а также преодолению сенсорных барьеров в процессе социального взаимодействия (рис. 2).

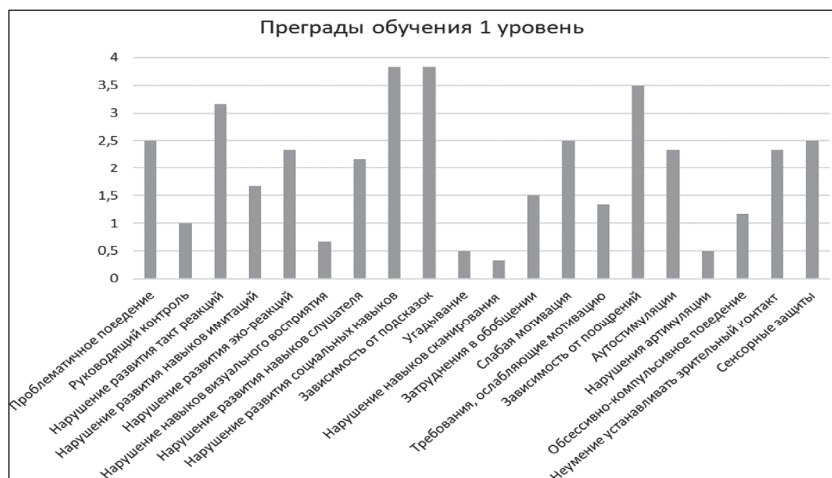


Рис. 2. Результаты анализа трудностей в развитии вербальных и социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС (1-й уровень)

Сравнительный анализ показал, что дети с расстройствами аутистического спектра, достигшие 2-го уровня развития, демонстрируют значительное улучшение речевых и коммуникативных навыков по сравнению с 1-м уровнем. Однако наблюдаемые прогрессы имеют определённые качественные и количественные

ограничения. В отражённой речи отмечается способность к воспроизведению двусложных и трёхсложных слов, однако с сохранением трудностей в использовании логического ударения. Экспрессивная речь находится на среднем уровне развития и проявляется в преобладании существительных и глаголов в активном словаре, возможности построения простых фраз типа «существительное + глагол». Импрессивная речь развита лучше экспрессивной, что проявляется в значительном преобладании пассивного словаря над активным, способности понимать простые инструкции (1-2 компонента), сохраняющихся трудностях при восприятии сложных вербальных конструкций. Основными ограничивающими факторами коммуникативного развития остаются: недостаточная сформированность социальных навыков, трудности понимания социального контекста, низкий уровень спонтанной коммуникации. Диалогическая речь является наиболее проблемной областью, что выражается в использовании заученных речевых штампов при ответах на знакомые вопросы, способности к дополнению знакомых фраз (стихи, песни, звукоподражания), крайне низком уровне развития спонтанного диалога в социально приемлемой форме. Полученные данные подчёркивают необходимость целенаправленной работы по развитию спонтанной коммуникативной инициативы и понимания социального контекста, расширению активного словарного запаса, формированию навыков диалогической речи. Особое внимание следует уделить переходу от стереотипных речевых форм к осознанному вербальному взаимодействию, что является ключевым условием для дальнейшего социального развития детей данной категории (рис. 3).

Проведённое исследование выявило специфические особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с РАС 2-го уровня развития. Отмечается выраженная пассивность в контактах со сверстниками, отсутствует спонтанный интерес к совместной игровой деятельности. Взаимодействие возможно преимущественно при организации и сопровождении взрослого. В развитии коммуникации наблюдается определённый прогресс по сравнению с 1-м уровнем развития. Сохраняются существенные трудности в освоении новых социальных навыков. Характер-

на быстрая утрата мотивации при усложнении коммуникативных задач. Прослеживается устойчивая зависимость от вербальных подсказок педагога. В социальном взаимодействии определены следующие проблемные аспекты поведения: склонность к нежелательным формам коммуникации, трудности перехода к более сложным формам социального взаимодействия, ограниченность спонтанных проявлений в коммуникативной сфере. Эффективной стратегией развития социально-коммуникативных навыков представляется постепенная замена предметного подкрепления социальным, систематическое расширение мотивационной основы общения, последовательное формирование более сложных форм взаимодействия.

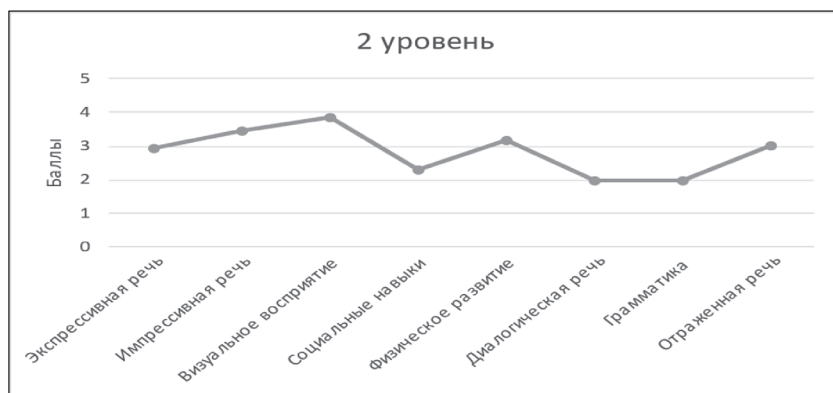


Рис. 3. Анализ сформированности вербальных и социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС (2-й уровень)

Данный подход не только позволит поддерживать речевую активность, но и создаст основу для развития социальных компетенций, необходимых для успешной образовательной интеграции. Особое внимание следует уделять формированию внутренней мотивации к общению и постепенному уменьшению зависимости от внешней организации коммуникативного процесса (рис. 4).

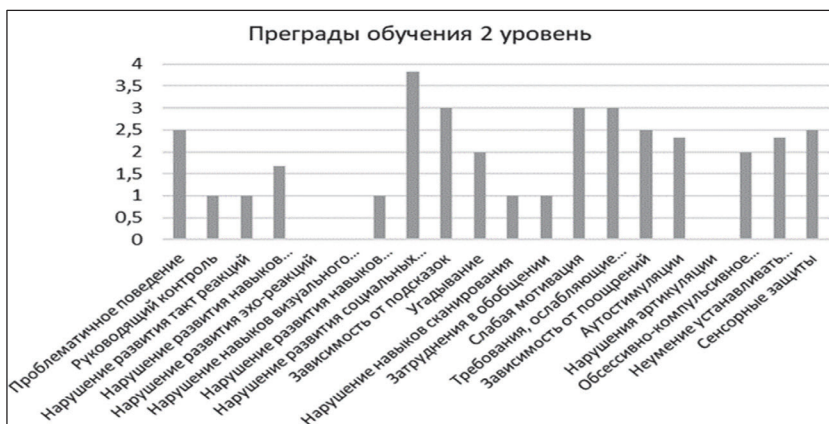


Рис. 4. Результаты анализа трудностей в развитии вербальных и социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС (2-й уровень)

Проведённое исследование выявило характерные особенности развития вербальных и социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра 3-го уровня: пассивный словарь превышает 1000 лексических единиц, понимание сложных 3-компонентных, с предлогами и местоимениями инструкций, активный словарь включает различные части речи (предлоги, прилагательные, наречия), построение фраз из 2–3 компонентов. Однако сохраняются трудности в грамматическом оформлении речи: нарушения словоизменения (по числу, роду, падежу), ограниченные возможности словообразования, редкое использование распространённых предложений. У 80 % детей сформированы графомоторные навыки, освоены элементы чтения (послоговое и глобальное), повышенная устойчивость внимания при взаимодействии со специалистом. В социально-коммуникативной сфере наблюдаются положительные изменения: большая вовлечённость в общение со взрослыми, расширение круга коммуникативных ситуаций. Однако отмечаются следующие трудности: отсутствие интереса к взаимодействию со сверстниками, избегание сюжетно-ролевых игр, ограниченная инициация общения (просьбы, вопросы), сложности в поддержании диалога вне зоны интересов.

Таким образом, несмотря на значительный прогресс в речевом и когнитивном развитии, у детей с РАС 3-го уровня сохраняется выраженная диссоциация между формальными языковыми навыками и их практическим использованием в социальном взаимодействии. Это подчёркивает необходимость целенаправленной работы по развитию грамматического строя речи, формированию навыков коммуникации, расширению круга мотивов общения, созданию условий для спонтанного взаимодействия со сверстниками.

Особого внимания требует переход от формальных языковых навыков к их осмысленному использованию в различных социальных контекстах (рис. 5).

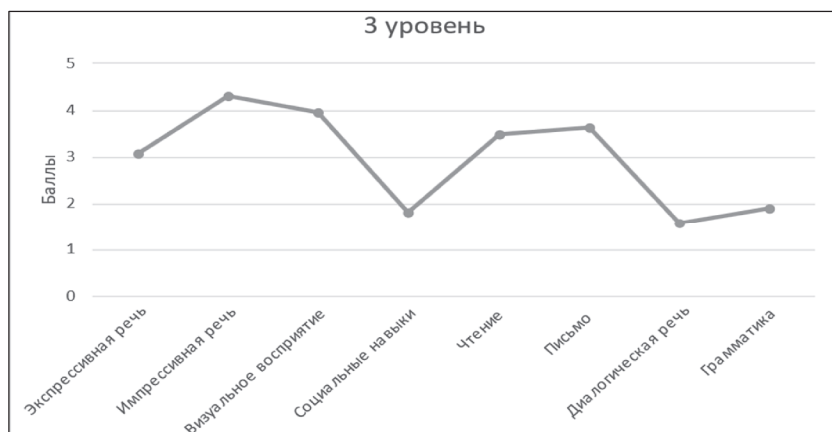


Рис. 5. Анализ сформированности вербальных и социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС (3-й уровень)

Проведённый анализ выявил следующие доминирующие преграды:

- 1) нарушения социального взаимодействия: отсутствие спонтанного интереса к сверстникам, трудности включения в совместную деятельность, ограниченное понимание социальных контекстов;
- 2) дефицит коммуникативной мотивации: избирательность в темах общения, быстрое угасание интереса к диалогу, преобладание утилитарных форм коммуникации.

Выявлена положительная динамика: существенное снижение проявлений проблемного поведения (уменьшение стереотипий, снижение частоты нежелательных поведенческих реакций, большая адаптивность в учебных ситуациях), улучшение поведенческой регуляции (готовность к сотрудничеству, уменьшение сенсорных дезадаптивных реакций).

Акцент в коррекционной работе следует сделать на развитии социальной познавательности, формировании устойчивой мотивации к общению, расширении круга значимых коммуникативных ситуаций (рис. 6).

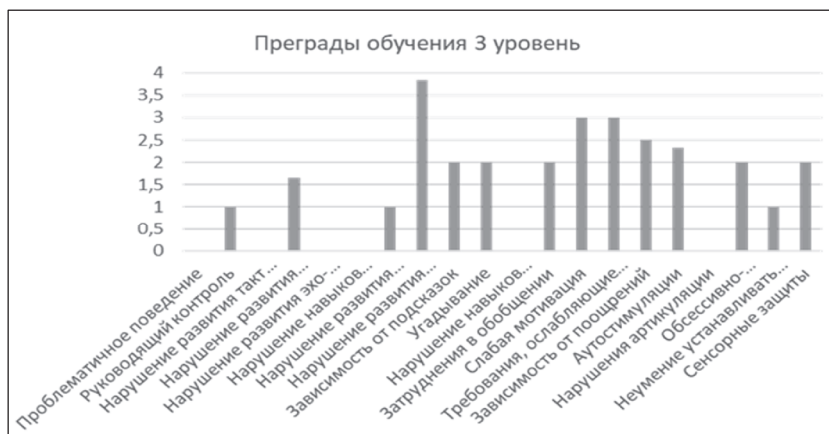


Рис. 6. Результаты анализа трудностей в развитии вербальных и социально-коммуникативных навыков у дошкольников с РАС (3-й уровень)

Проведённое исследование позволило выявить общие закономерности и специфические особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра: выраженные трудности в сфере социального взаимодействия (ограниченная спонтанная коммуникативная инициатива, слабая мотивация к социальным контактам, трудности понимания социальных контекстов), отсутствие интереса к совместной деятельности. Отмечено, что по мере перехода на более высокие уровни уменьшаются поведенческие трудности, расширяются языковые возможности, улучшается по-

нимание речи. Однако сохраняются социально-коммуникативные дефициты, грамматические трудности, ограниченность спонтанной коммуникации (рис. 7).

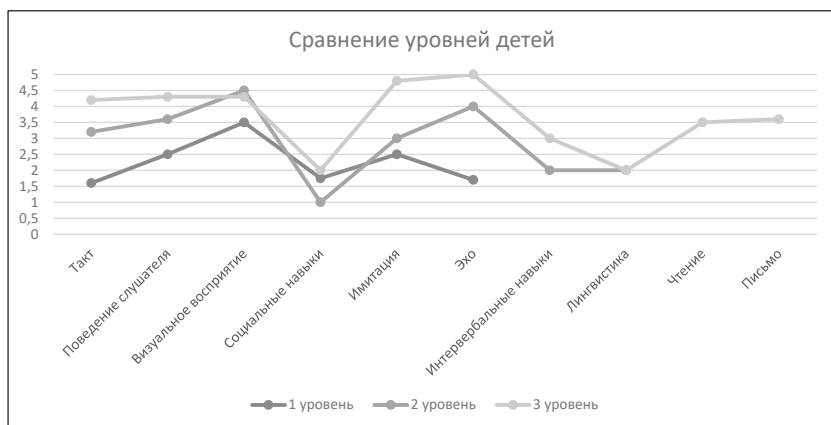


Рис. 7. Средние показатели сравнительного анализа уровней развития речевых навыков и социального поведения у детей дошкольного возраста с РАС

Исходя из полученных данных исследования, мы можем сделать вывод о том, что социально-коммуникативные навыки, необходимые для обучения дошкольников с РАС, развиты недостаточно и имеют специфические особенности.

Заключение. Проведённый анализ специальной литературы в сочетании с результатами экспериментальной работы свидетельствует о наличии существенных трудностей в процессе школьной адаптации у детей с РАС, обусловленных спецификой их социально-коммуникативного развития. Основным препятствием выступает неспособность данной категории детей принять новую социальную роль ученика и адаптироваться к требованиям образовательной системы. Наибольшие сложности наблюдаются при освоении поведенческих навыков, требующих понимания сложных социальных контекстов и многоуровневых коммуникативных ситуаций, что создаёт серьёзные барьеры для успешной интеграции в образовательную среду.

Существующее противоречие между потребностью в эффективных технологиях развития социальных и коммуникативных навыков и недостаточной изученностью процессов их интеграции в образовательное пространство требует особого внимания. Несмотря на значительную проработанность вопросов социально-коммуникативного развития детей с другими нарушениями (слуха, зрения, интеллектуального развития), специфика образовательных потребностей детей с РАС остаётся недостаточно исследованной. Качественные отличия в социальном функционировании, коммуникативных стратегиях и способах взаимодействия с окружающими обуславливают необходимость разработки специализированных подходов.

Клинические рекомендации подчёркивают первостепенную важность формирования базовых речевых, социально-коммуникативных и поведенческих навыков как фундамента для дальнейшего образования. Отсутствие целенаправленной коррекционной работы на дошкольном этапе существенно затрудняет достижение целевых ориентиров ФГОС дошкольного образования и создаёт дополнительные барьеры при переходе к школьному обучению.

Перспективным направлением представляется разработка комплексных моделей сопровождения, учитывающих когнитивный профиль, сенсорные особенности и мотивационные факторы детей с РАС. Особое значение приобретает создание преемственных программ, обеспечивающих плавный переход от дошкольного к школьному образованию, а также подготовка специалистов, владеющих современными методами работы с данной категорией детей. Решение этих задач позволит создать условия для успешной реализации образовательного потенциала детей с РАС и их социальной адаптации.

Полученные данные подчёркивают необходимость разработки многоуровневой системы коррекционной помощи, адаптированной к особенностям развития детей на разных этапах формирования коммуникативных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андроник А.А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в инклю-

живной образовательной среде / А.А. Андроник, Е. Е. Дмитриева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–4. – С. 12–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-umeniy-u-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-v-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 12.04.2023).

2. *Борозинец Н.М.* Условия формирования навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова, Е.А. Бугаева // Специальное образование. – 2022. – № 1 (65). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-navykov-kommunikatsiiu-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 12.05.2024).

3. *Егорова Е.В.* Проблема выбора педагогических методов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе / Е.В. Егорова // Актуальные исследования. – 2018. – № 3 (133) Ч. II. – С. 56–61. – URL: <https://apni.ru/article/5422-problema-vibora-pedagogicheskikh-metodov-v-ra> (дата обращения: 21.05.2024).

4. *Кириллова М.Г.* Возможности психоаналитического подхода при организации комплексной психолого-педагогической помощи детям с РАС и их родителям / М.Г. Кириллова // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сборник материалов I-й Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г. / ФГБОУ ВО МГППУ. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – С. 75–81.

5. *Лебединская К.С.* Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – Москва: Просвещение, 1989. – 95 с.

6. *Никольская О.С.* Особенности психического развития детей с аутизмом / О.С. Никольская. – 2018. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (дата обращения: 17.12.2024).

7. *Воронецкая П.А.* Развитие навыков, необходимых для успешной инклюзии у детей с РАС / П.А. Воронежская // НИР/ S&R. – 2020. – № S4.2. – С. 255–258. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-neobhodimyh-dlya-uspeshnoy-inklyuzii-u-detey-s-ras> (дата обращения: 13.10.2024).

8. *Баенская Е.Р.* Аутичный ребёнок: пути помощи / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская. – Москва: Теревинф, 2007. – 338 с.

9. *Аршатская О.С.* Ранняя диагностика РАС: современные методы и критерии / О.С. Аршатская // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19, № 3. – С. 15–25.

10. *Калмыкова Н.Ю.* Когнитивные профили при разных типах РАС: нейропсихологический анализ / Н.Ю. Калмыкова // Вопросы психологии. – 2021. – № 6. – С. 112–123.

11. *Калмыкова Н.Ю.* Развитие коммуникативных навыков у невербальных детей с аутизмом: доказательные практики / Н.Ю. Калмыкова, М.В. Быкова // Дефектология. – 2023. – № 5. – С. 29–38.

12. *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / А.В. Хаустов. – Москва: ЦПМССДиП, 2010. – 88 с.

13. *Морозова Т.И.* Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме / Т. И. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. – Москва, 2001. – С. 102–131.

14. *Нигматуллина И. А.* Динамика развития социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в коррекционном детском саду / И.А. Нигматуллина, В.В. Васина, А.Ю. Сазонова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024. – № 4. – С. 48–57.

15. *Калмыкова Н.Ю.* Когнитивные профили при разных типах РАС: нейропсихологический анализ / Н.Ю. Калмыкова // Вопросы психологии. – 2021. – № 6. – С. 112–123.

16. *Аршатская О.С.* Психологическая помощь ребёнку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей / О.С. Аршатская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2004. – № 8. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/psihologicheskaja-pomosch-rebenkurannego-vozrasta> (дата обращения: 14.09.2023).

17. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14, № 2. – С. 3–12.

18. *Морозов С.А.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / С.А. Морозов, Т.И. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 3. – С. 5–10.

19. *Сандберг М.* Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / М. Сандберг; пер. С. Доленко. – Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. – 275 с.

20. *Хаустов А.В.* Проблема социального взаимодействия и коммуникации у детей с ранним детским аутизмом / А.В. Хаустов // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: научные труды Всероссийской научно-практической конф. – Самара, 2003. – С. 408–410.

21. *Батаршев А.В.* Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А.В. Батаршев. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.

22. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2007. – 350 с.

23. *Пашковский В.Э.* Расстройства аутистического спектра / В.Э. Пашковский, И.В. Макаров. – Москва: МЕДпресс-информ, 2023. – 168 с.

24. *Леонтьев А.А.* Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6. – URL: <https://psihdocs.ru/chto-takoe-deyatelenostnij-podhod-v-obrazovanii-a-a-leonteev-v2.html> (дата обращения: 01.07.2025).

25. *Бессмертная Ю.В.* Определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра / Ю.В. Бессмертная, О.В. Алмазова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2008. – № 11.

26. *Лебедева Т.В.* Современные подходы к исследованию речевого развития детей / Т.В. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-issledovaniyu-recheyazykovogo-razvitiya-detey> (дата обращения: 19.03.2025).

27. *Baron-Cohen S.* Does the autistic child have a “theory of mind”? / S. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith // Cognition. – 1985. – Vol. 21, № 1. – P. 37–46.

28. *Leslie A. M.* Domain specificity in conceptual development: Evidence from autism / A. M. Leslie, L. Thaiss // *Cognition*. – 1992. – Vol. 43, № 3. – P. 225–251.

29. *Ханнэ Ф.* Теория слабой связности: детализированный когнитивный стиль при расстройствах аутистического спектра / Ф. Ханнэ, У. Фрит // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2006. – Vol. 36, № 1. – P. 5–25.

30. *Tager-Flusberg H.* Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum / H. Tager-Flusberg, C. Kasari // *Autism Res.* – 2013. – Vol. 6, № 6. – P. 468–478. – URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3869868/> (дата обращения: 12.02.2025).

31. *Happé, F.* The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders / F. Happé, U. Frith // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2006. – Vol. 36, № 1. – P. 5–25.

32. *Bordini D.* Acquisition of Social Communication Skills in Children with Autism through Applied Behavior Analysis (ABA) Parental Training and Video Modeling / D. Bordini, A. Moya, G. Cunha, C. Paula // *Preprints*. – 2023. – 15 p. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/374450085> (дата обращения: 12.09.2024).

33. *Метляева Ю.В.* Особенности развития коммуникативных навыков детей с РАС в условиях учреждения социального обслуживания / Ю.В. Метляева // *Актуальные задачи педагогики: материалы X Междунар. науч. конф.* – Санкт-Петербург, 2019. – С. 59–63. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/320/14749/> (дата обращения: 13.04.2024).

34. *Андреева С.В.* Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С.В. Андреева // *Специальное образование*. – 2022. – № 4 (68). – С. 19–36. – URL: <https://sistematizatsiya-narusheniyfunktionalnogo-yazyka-u-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 18.05.2024).

35. *Вершинина А.А.* Игра как средство развития диалога у детей с расстройством аутистического спектра / А.А. Вершинина, Е.В. Донгаузер // *Актуальные проблемы социогуманитарного образования*. – Екатеринбург, 2021. – С. 112–118. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45742543> (дата обращения: 01.10.2024).

36. *Brinton D.* Facilitating Social Communication in Children with Developmental Language Disorder: A Bibliotherapeutic Approach / D. Brinton, M. Fujiki // Plural Publishing. – 2019. – Vol. 4. – P. 532–537. – URL: https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2019_PERS-SIG16-2019-0005 (дата обращения: 11.10.2024).

37. *Vogindroukas I.* Language and Speech Characteristics in Autism / I. Vogindroukas, M. Stankova, E.N. Chelas, A. Proedrou // Neuropsychiatr Dis Treat. – 2022. – Vol. 18. – P. 2367–2377. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9578461> (дата обращения: 14.10.2024).

38. *Mukkiri S.* Autism and School Readiness / S. Mukkiri // Journal of Psychiatric Nursing. – 2023. – № 4. – P. 99–101.

39. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner // Nervous child. – 1943. – Vol. 2. – P. 217–250.

40. *Stathopoulou A.* Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories / A. Stathopoulou, D. Loukeris, Z. Karabatzaki // International Journal of Interactive Mobile Technologies. – 2020. – Vol. 14, № 3. – P. 4–17. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/339570816> (дата обращения: 09.09.2024).

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Комарова Светлана Николаевна

Учитель-логопед Специального (коррекционного) детского сада
для детей с расстройствами аутистического спектра
«МЫ ВМЕСТЕ»

Казанского (Приволжского) федерального университета
E-mail: Skomar-ova@yandex.ru

Аннотация. В данной работе рассматривается специфика работы учителя-логопеда по развитию речевых навыков и коммуникативных возможностей у детей с расстройством аутистического спектра. Раскрываются ключевые аспекты организации логопедической помощи через использование альтернативных средств коммуникация, структурированных подходов и поведенческих стратегий. Представлен анализ эффективных стратегий в сочетании традиционных и инновационных подходов.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, эффективные технологии, речевые навыки, альтернативные средства коммуникация.

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS AND SPEECH ABILITIES IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Komarova Svetlana Nikolaevna

Speech therapist teacher Special (correctional) kindergarten
for children with autism spectrum disorders “WE ARE TOGETHER”
FGAOU K(P)FU

E-mail: Skomar-ova@yandex.ru

Abstract. This paper examines the specifics of speech therapist's work in developing speech skills and communication abilities in children with autism spectrum disorder. It reveals key aspects of organizing speech therapy assistance through the use of alternative

means of communication, structured approaches, and behavioral strategies. The paper presents an analysis of effective strategies that combine traditional and innovative approaches.

Keywords: autism spectrum disorder, effective technologies, speech skills, and alternative means of communication.

Введение. Введённый в 2016 г. в действие ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья впервые обеспечил возможность обучения в общеобразовательных организациях для всех, включая детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим значительно возросло число детей с нарушениями развития, поступающих в дошкольные и школьные учреждения, в том числе в обычные общеобразовательные школы. При этом наиболее сложной и многочисленной категорией стали дети с расстройствами аутистического спектра. Согласно данным мониторинга Федерального ресурсного центра по комплексному сопровождению детей с РАС, численность обучающихся с аутизмом за период с 2018 по 2022 год увеличилась более чем в два раза – с 13 014 до 31 396 человек (Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации, 2022).

Одним из ключевых признаков расстройств аутистического спектра являются речевые нарушения. Они многообразны как по характеру, так и по динамике и проявляются по-разному: от полного отсутствия речи до формально сохранной речи с хорошим словарным запасом и развёрнутыми высказываниями, но с отсутствием коммуникативной функции, часто с неестественной модуляцией голоса, её вычурностью.

Работа по развитию речевых возможностей детей с РАС трудоёмка, сложна и длительна. Для эффективной коррекции речевых нарушений учителя-логопеды могут использовать в работе традиционные методы в сочетании со специальными методами работы по развитию этих детей и включать в работу альтернативные (дополнительные) средства коммуникации. Особенности структуры речевого дефекта при аутизме непрерывно ведут специалистов к поиску новых подходов к обучению, ориентированных на индивидуальность каждого ребёнка.

К учителю-логопеду родители чаще всего обращаются с запросом на развитие речи, но не всегда классические варианты запуска речи возможны по причине того, что ребёнок не идёт на контакт, демонстративно разбрасывает игрушки, проявляет агрессию или самоагрессию и т. д. В связи с этим, даже владея классическими методиками по запуску речи, расширению словарного запаса, формированию грамматических категорий и методами постановки звуков, учителя-логопеды испытывают затруднения при работе с детьми с РАС.

Цель представленной работы – изучение действенных инструментов вовлечения ребёнка с РАС в образовательную деятельность и рассмотрение стратегий, которые помогут найти подход и успешно вести работу по формированию речевых навыков, в том числе с неговорящими детьми.

Материалы и методы. В данной работе приводятся примеры включения в классическую логопедию (работа над обогащением словаря, активного и пассивного, речевым дыханием, артикуляционной гимнастикой, звукопроизношением) инновационных подходов, таких как использование игровых заданий, поведенческий подход и альтернативная (дополнительная) коммуникация.

Рассмотрим подробнее каждую стратегию, которая может помочь ребёнку с РАС и другими ментальными нарушениями.

I. Благодаря полученным знаниям из области прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis, АВА-терапия) можно понять причины, лежащие в основе нежелательного поведения ребёнка с РАС, агрессии и аутоагрессии, а следовательно, этично и эффективно повлиять на его поведение и научить необходимым навыкам коммуникации – от умения слушать до диалога. Для эффективной работы с детьми с РАС логопедам необходимо познакомиться с правилами, предложенными Р. Шраммом, основанными на принципах АВА (Шрамм, 2013):

1. Язык педагога должен быть максимально сжатым, ясным и последовательным (как компьютерная программа), чтобы ребёнок понимал инструкции. Так, работая над расширением словаря, следует дать ребёнку игрушку мишку и проговорить «МИШКА», не добавляя других слов, чтобы сформировать связь звучащего слова с конкретным предметом или действием.

2. Логопед, работающий с ребёнком с РАС, должен стремиться создать ситуацию успеха во время занятий. Ребёнок будет стремиться к сотрудничеству, если почувствует, что в большинстве случаев он с этим педагогом успешен, для этого важно вовремя предоставить подсказки (они подробнее ниже рассмотрены).

3. Важно учить выражать просьбу в естественных условиях, когда ребёнок заинтересован данным предметом или хочет его получить: на основе мотивации побудить его что-либо сказать или сделать, используя его возможности (показать карточку, жест или произнести звук), а затем усложнить способ выражения просьбы. Например, сначала ребёнок произносит слово МИША, когда хочет играть, а потом ДАЙ МИШКУ – так постепенно можно расширить фразу.

4. Следует так составлять план каждого занятия, чтобы его начало и завершение (как и сама встреча с педагогом) вызывали приятные эмоции. Например, начать занятие с увлекательной и интересной для ребёнка игры, без применения каких-либо требований к ребёнку, затем можно ввести простые, доступные для ребёнка инструкции, а новые обучающие задания вводить постепенно, чередуя лёгкие и трудные инструкции.

5. Начинать облегчать инструкции важно до того, как ребёнку станет неинтересно или он будет утомлён.

6. Необходимо подкреплять каждый верный ответ на все инструкции, независимо от их сложности.

7. Инициатором окончания занятия должен быть педагог, а не ребёнок, и завершать занятие надо в тот момент, когда ребёнок очень хочет продолжения игры. Применение данных правил позволит ребёнку воспринимать обучающие занятия как что-то увлекательное, к чему бы он захотел вернуться, а процесс получения новых навыков – как нечто лёгкое и интересное.

Если эти правила применять постоянно, занятия могут стать сильной мотивацией для обучения в целом, у ребёнка появится желание проводить время с педагогом, следовать инструкциям. И лишь когда ребёнок сам, по своему желанию, захочет поддерживать общение, можно начинать обучать тому, к чему он изначально не проявлял желания.

Кроме того, знания из области прикладного анализа поведения помогут логопедам стать мастерами обучения без ошибок, если научиться заранее продумать, какую дать подсказку, когда и как её предоставить. Каждый вариант подсказки подразумевает определённый уровень поддержки. Есть подсказки, более сильные и поддерживающие, чем другие, есть и менее поддерживающие. Их можно разделить на две группы: вербальные и физические. Приведём примеры физических подсказок.

Наиболее эффективным при обучении является полное выполнение рукой другого человека предлагаемого задания. Например, при инструкции переложить определённый предмет захватывается рука ребёнка взрослым, берётся заданный предмет и перекладывается в предложенное место (у ребёнка возникает понимание во взаимосвязи произнесённого логопедом слова с конкретным и успешным выполнением этого действия).

Частичная физическая подсказка предполагает меньшую поддержку для ребёнка, это не полное использование руки ребёнка. Например, при той же инструкции – захватывается рука ребёнка взрослым, направляется к предмету и отпускается для самостоятельного завершения задания, то есть ребёнок может сам захватить предмет и завершить работу самостоятельно. Так постепенно расширяем пассивный словарь, закрепляя понимание действий.

Имитация даёт больше самостоятельного выполнения, то есть предполагает меньшую поддержку: происходит визуальная демонстрация предлагаемого действия. Например, дотронуться до носа во время проговаривания инструкции ребёнку «покажи нос».

Ещё менее явной поддержкой со стороны педагога является жестовая подсказка. К ней относятся такие действия: указание рукой на предмет, который нужно выбрать, лёгкое постукивание по нужному объекту, даже направленный взгляд в сторону правильного ответа, поскольку все эти действия подсказывают ребёнку местоположение верного выполнения инструкции.

Среди физических подсказок наименее заметной считается позиционная подсказка. Она заключается в том, что педагог слегка наклоняет корпус или объект в сторону ребёнка, или располагает предметы так, чтобы правильный выбор был более очевиден. Работая над обогащением словарного запаса, логопед,

держа в одной руке мишку, а в другой куклу, даёт инструкцию «дотронься до мишки». Затем, незаметно приближая мишку к ребёнку, облегчает ему правильный выбор. Всё это даёт ребёнку уверенность на занятии.

То есть, для того чтобы у ребёнка с РАС возникло желание общаться с педагогом, выполнять задания для развития речевых возможностей, важно правильно организовать систему подсказок, начиная с максимальной поддержки и постепенно снижая её интенсивность. Постепенное уменьшение интенсивности подсказок продолжается до тех пор, пока ребёнок не начнёт выполнять задание полностью самостоятельно. Такой подход способствует развитию уверенности и независимости в применении новых навыков, в том числе и активного пользования речью, а значит, и ребёнок чувствует себя уверенней, что будет способствовать лучшему раскрытию его речевого потенциала.

В АВА-терапии также разработана система вербальных подсказок, умелое применение которых также поможет расширить словарный запас.

Подсказка-эхо: логопед произносит правильный ответ сразу после вопроса, чтобы ребёнок мог его повторить (например, на вопрос «Что это?» специалист даёт сразу же и ответ «Мишка», побуждая ребёнка к повторению). Любой правильный ответ ребёнка, даже полученный с помощью полной подсказки, считается успехом и должен быть подкреплён. После достижения даже минимальных, но стабильных результатов следует постепенно уменьшать уровень поддержки, предоставляя ребёнку все больше возможностей для активного пользования речью: переходить к частичной подсказке: «Что это? Миш...», стимулируя ребёнка проговаривать все слово; далее переходить к минимальной подсказке: «Что это? М...»; завершать полной отменой подсказки: «Что это? ...», когда ребёнок уже уверенно даёт ответ на поставленный вопрос. Так постепенно расширяется активный словарь ребёнка.

Подсказка-инструкция: предоставление дополнительной вербальной информации, помогающей выполнить задание (например, «Посмотри на картинку» или «Выбери красный предмет»). Применение подсказки-инструкции способствует обогащению пассивного словаря и используется при формировании самостоятельных

действий. Например, инструкция «Положи тарелку на стол». Используется аналогичная система снижения интенсивности инструкций: после полной вербальной инструкции – сокращённый вариант («Убери тарелку») и затем вопросительная форма («Куда уберём тарелку?»).

Важно последовательно уменьшать степень каждой подсказки только после того, как ребёнок демонстрирует стабильное выполнение задания на текущем уровне помощи. Такой подход обеспечивает плавный переход к самостоятельной речи, способствуя обогащению как активного, так и пассивного словаря и необходимую поддержку на каждом этапе обучения. Кроме этого, знания из области АВА помогут специалистам применять безошибочное обучение, чтобы ребёнок мог пользоваться речью и его высказывания постепенно стали более самостоятельными. Кроме вышесказанного, прикладной анализ поведения (АВА) опирается на мотивационную сферу ребёнка, предусмотрены правила предъявления подкреплений, что поможет логопеду через налаженное сотрудничество перейти к активному общению с ребёнком.

Логопеду необходимо помнить, что подкрепление должно следовать непосредственно за правильным ответом (в течение 2 секунд), например, ребёнок правильно называет предмет, и логопед сразу подаёт мыльные пузыри.

Используется принцип вариативности, то есть поощрения должны быть разнообразными и периодически обновляться для поддержания мотивации к развитию речевых высказываний.

Важно, чтобы предлагаемые предметы для подкрепления ребёнок мог получить лишь во время обучающих занятий. Например, мыльные пузыри только во время занятий с логопедом, в свободной деятельности их не использовать. Иначе ценность этого поощрения снизится.

Подкрепления выбираются и демонстрируются ребёнку до начала занятия, то есть ребёнок заранее знакомится с доступными вариантами поощрений.

Вознаграждая ребёнка, нужно обязательно одновременно предоставлять ему и социальное подкрепление: похвалить, показать жестом «Молодец, класс!»

Таким образом, используя стратегии АВА, логопед сможет создать условия для речевого развития ребёнка через поэтапное налаживание сотрудничества с ним и через правила предъявления подкреплений, подсказок, которые могут быть скомбинированы в зависимости от навыка, которому обучаем.

II. Когда мы работаем с детьми с РАС, необходимы знания из области применения альтернативных (дополнительных) средств коммуникации (далее – АДК), так как вербальная речь не всем детям доступна, ввиду тяжёлых двигательных, интеллектуальных и других нарушений развития. Учитывая, что один из показателей РАС – это отсутствие коммуникации, важно помнить, что общение может происходить и без слов. АДК включает различные способы общения, заменяющие или дополняющие вербальную речь для людей, испытывающих трудности в её использовании (Рыскина, 2018). Система должна облегчать повседневную жизнь, снижать зависимость от окружающих и повышать самостоятельность. Важно, чтобы коммуникация помогала человеку чувствовать контроль над его жизнью, а не усиливала ощущение беспомощности. При выборе средств АДК логопед использует индивидуальный подход, учитывая сильные стороны ребёнка. Если сильной стороной является визуальное восприятие, то актуально для этого ребёнка обучение использованию системы PECS или коммуникативных досок, а при хороших базовых моторных навыках эффективнее строить коммуникацию с опорой на жесты или устройства с сенсорным вводом. Любая выбранная система должна расти вместе с ребёнком: от простых (предметные картинки) к сложным (графические символы, синтезированная речь). Специалисту важно регулярно оценивать эффективность выбранного метода и при необходимости вносить коррективы.

Таким образом, эффективная система АДК строится на понимании индивидуальных возможностей ребёнка и направлена на максимальное раскрытие его коммуникативного потенциала.

Как отмечал Б. Ф. Скиннер, вербальное поведение проявляется в разнообразных формах, включая устную речь, жесты, мимику и позы тела, визуальные символы (картинки, текст), письменную коммуникацию (Скиннер, 2016). Выбор системы альтернативной и дополнительной коммуникации осуществляется по результату

тестирования, где можно определить текущий уровень речевых и коммуникативных навыков для дальнейшего подбора оптимального способа коммуникации, с постепенным развитием устной речи. То есть специалист использует АДК как мост к вербальной коммуникации, создаёт ситуации, требующие речевой инициативы (например, чуть задерживает доступ к желаемому, пока не будет попытки произнести слово).

Таким образом, сочетание АДК и методов развития речи максимально раскрывает коммуникативный потенциал ребёнка с РАС. Можно видеть, как сильные стороны служат опорой, чтобы подтянуть слабые, несформированные области. Логопед всегда должен сочетать АДК с развитием речи (например, проговаривать слово при выборе карточки), регулярно переоценивать потребности (переходить на более сложные системы при прогрессе).

В мире существует множество систем, но чаще для формирования навыка просьбы у детей с РАС используется система жестов или PECS. Жестовая система – это уникальный инструмент, способствующий визуализации образа того или иного предмета или действия. Жесты делают слово «видимым», способствуют развитию экспрессивной речи, облегчают запоминание и усвоение новых слов, помогают использовать слова, которые пока ребёнок не может произнести (Комарова, 2020). Вся работа проходит поэтапно, с постепенным увеличением объёма используемых слов. Введение в коммуникативную систему начинается с символических социальных жестов и движений с постепенным переходом к жестам описательного характера.

PECS система (обмен карточками) – одна из наиболее доказательных и структурированных систем альтернативной коммуникации, разработанная для детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями, затрудняющими вербальное общение. С помощью данной системы логопед может научить ребёнка конкретно выражать свои потребности (еда, питье, игрушки, помощь), уменьшить тревогу и истерики из-за непонимания, развить инициативу в общении (ребёнок активно подходит к партнёру, вручает карточку, устанавливая двусторонний контакт), поддержать переход к устной речи (многие дети начинают спонтанно озвучивать запросы, параллельно используя карточки, – это т. н. эффект

«речевого толчка»). Ребёнок учится обращаться к разным людям (не только к родителям), ждать своей очереди в диалоге, понимать причинно-следственные связи («дал карточку – получил желаемое»). То есть PECS – «золотой стандарт» для невербальных детей с РАС, сочетающий простоту, структурированность и доказанную эффективность в развитии речи и коммуникации.

Таким образом, индивидуально подобранная система АДК не только компенсирует коммуникативные трудности, но и создаёт основу для речевого развития и успешной социализации. АДК может применяться как постоянное средство общения либо быть временным помощником при переходе к вербальной коммуникации. Используя PECS для появления самостоятельных коммуникативных инициатив, логопед ускоряет и процесс овладения речью благодаря мотивационному подходу, так как ребёнок использует карточки лишь для значимых для него запросов (еда, игрушки, активность), это повышает его вовлеченность. Система АДК – это «живая» структура, которая развивается вместе с ребёнком, создавая мостик от невербальной коммуникации к полноценной речевой деятельности. При этом темп и траектория развития всегда определяются индивидуальными возможностями и прогрессом каждого конкретного ребёнка.

III. Знание методики ТЕАССН поможет создать специфические условия для эффективного пользования речью. ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) – это структурированная программа помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями коммуникации. Программа адаптируется под когнитивные, сенсорные и коммуникативные особенности каждого ребёнка. Применяя знания методики ТЕАССН, учитель-логопед способствует развитию максимальной самостоятельности и пониманию требований педагога. С опорой на систему визуальных «подсказок» (визуального расписания) появляется способ наглядно «рассказать» ребёнку о предстоящих событиях, с чётким, структурированным описанием порядка этих событий. Например, это могут быть картинки предлагаемых заданий или упражнений на занятии, последовательность в выполнении серии упражнений (пальчиковая гимнастика) и др., то есть ТЕАССН – это программа, которая

эффективна при трудностях понимания инструкций и запоминания последовательностей. В каждом отдельно взятом случае ТЕАССН-программа может быть скорректирована в зависимости от возраста ребёнка и других решающих факторов (Гринспен, 2017).

Таким образом, ТЕАССН – это не просто методика, а целостная система поддержки, которая помогает детям с РАС развивать независимость, коммуникацию и социальные навыки в комфортных для них условиях. Структурированное обучение, согласно применению методики ТЕАССН, приводит к наиболее заметным достижениям в обогащении пассивного словаря и лаконично сочетается с другими направлениями.

Заключение. Сегодня у специалистов (логопедов, дефектологов) есть широкий выбор доказательных методик для работы с детьми с РАС, в том числе для развития речевых возможностей: альтернативная коммуникация (PECS, жесты, устройства с синтезом речи), структурированные подходы (ТЕАССН, визуальные расписания), поведенческие стратегии (АВА-терапия с системой подсказок и поощрений) и др. Важно помнить, что комбинация методов должна подбираться индивидуально, чтобы помочь каждому ребёнку раскрыть речевой потенциал и улучшить качество жизни.

Работа с детьми с РАС по формированию речевых навыков может быть длительной, но интересной. Каждый ребёнок с расстройством аутистического спектра обладает уникальным сочетанием особенностей, сильных сторон и трудностей. Специалистам, работающим с детьми с РАС, необходимо учитывать, что даже самая правильная методика в неумелых руках может оказаться травмирующей, а при верном использовании – открывает ребёнку дорогу в интересный, увлекательный мир слов. Именно поэтому не надо ограничиваться одним подходом, но, изучив имеющиеся в мире технологии, эффективно применять их, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка и сочетая традиционные методы логопедической работы с инновационными подходами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году / МГППУ. – Москва, 2022. – URL:

<https://autismfrc.ru/education/monitoring/1509> (дата обращения: 15.07.2024).

2. *Гринспен С.* На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен. – Москва: Теревинф, 2017. – 512 с.

3. *Комарова С.Н.* Активизация экспрессивной речи детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития / С.Н. Комарова. – Казань: Отечество, 2020. – 155 с.

4. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации: информационно-методические материалы / под редакцией В.Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург: СПб ГБУ Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с.

5. *Скиннер Б.Ф.* Поведение организмов / Б.Ф. Скиннер. – Москва: Оперант, 2016. – 368 с.

6. *Шрамм Р.* Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ)

Павлова Лилия Даниловна

Ассистент кафедры дошкольного образования
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт психологии и образования
E-mail: lilyabrik@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности организации музыкальной деятельности в дошкольной образовательной организации для детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Описаны задачи и целевые установки художественно-эстетического развития с ориентацией на Федеральную адаптированную образовательную программу для детей с РАС, анализируются возможности их реализации в контексте специфических особенностей данной категории обучающихся. Представлен обзор исследований, посвящённых влиянию музыки на детей с РАС, включая аспекты слухового восприятия, чувства ритма, эмоциональной отзывчивости. Рассмотрены различные формы музыкальной деятельности и предложены методические рекомендации по их адаптации для детей с РАС. Подчёркнута необходимость комплексного подхода, включающего учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка, использование визуальной поддержки и создание благоприятной эмоциональной среды.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, расстройство аутистического спектра, музыкальная деятельность, дошкольная образовательная организация, художественно-эстетическое развитие.

ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PRESCHOOL EDUCATIONAL SETTINGS (MUSICAL DEVELOPMENT)

Pavlova Liliya Danilovna

Assistant Lecturer, Department of Preschool Education
Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University
E-mail: lilyabrik@yandex.ru

Abstract. The article reveals the specifics of the organization of musical activities in a preschool educational organization for children with autism spectrum disorder (ASD). The tasks and targets of artistic and aesthetic development are described, based on the Federal Adapted Educational Program for children with ASD, and the possibilities of their implementation are analyzed in the context of the specific features of this category of students. An overview of studies on the influence of music on children with ASD, including aspects of auditory perception, sense of rhythm, and emotional responsiveness, is presented. Various forms of musical activity are considered, and methodological recommendations for their adaptation for children with ASD are proposed. The need for an integrated approach is emphasized, including consideration of the individual characteristics of each child, the use of visual support and the creation of a favorable emotional environment.

Keywords: preschool children, autism spectrum disorder, musical activity, preschool educational organization, artistic and aesthetic development.

Введение. Согласно определению, данному в клинических рекомендациях Министерства здравоохранения Российской Федерации, расстройство аутистического спектра – это нарушение нейropsychологического спектра, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченными стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий (Рубрикатор клинических рекомендаций, 2024).

Эти качественные отклонения представляют собой характерные особенности поведения человека в различных ситуациях и могут существенно варьироваться по уровню своей выраженности.

Таким образом, симптомы у ребёнка с РАС включают трудности взаимодействия с окружающим миром, нарушения зрительного и слухового восприятия, а также проблемы с вниманием, искажением сознания. Это может проявиться в виде неадекватного поведения и деятельности, странных стереотипных движений, ритуалов, проявления страхов, нежелания поддерживать общение, задержки речевого развития.

Клиническая картина РАС, характеризующаяся специфическими особенностями в когнитивной, эмоциональной и поведенческих сферах, обуславливает необходимость разработки и внедрения специальных условий организации образовательного процесса, учитывающих индивидуальные образовательные потребности и психофизиологические особенности данной категории детей.

Обеспечение оптимальных образовательных условий для детей данной категории на уровне дошкольного образования предполагает реализацию следующих ключевых аспектов: организация и создание структурированного образовательного пространства, разработка и внедрение индивидуализированных образовательных программ и учебных планов, формирование позитивных межличностных отношений между детьми и взрослыми, а также обеспечение комплексной психолого-педагогической поддержки как самих обучающихся, так и их семей.

Данные условия организации образовательного процесса соответствуют принципам Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС (далее – ФАОП ДО). Данная программа направлена на обеспечение успешной социализации и интеграции в образовательное пространство детей с РАС.

ФАОП ДО для детей с РАС утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации 24 ноября 2022 г., № 1022 (ФАОП ДО, 2022). Цель данной программы – создание условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями ребёнка с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состоянием здоровья. Некоторые задачи программы:

- коррекция недостатков психофизического развития;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с возрастными и психофизическими индивидуальными особенностями каждого ребёнка;
- формирование общей культуры личности ребёнка;
- развитие социально-нравственных, интеллектуальных, физических качеств;
- развитие инициативности, самостоятельности и ответственности.

Данная программа определяет содержание образовательных областей с учётом возрастных индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности. Программа определяет содержание следующих образовательных областей: познавательное, художественно-эстетическое, речевое, социально-коммуникативное и физическое развитие.

Художественно-эстетическое развитие включает в себя музыкальное развитие и продуктивную деятельность: лепку, рисование, аппликацию, конструктивно-модельную деятельность.

Цель. Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной). Из этих установок вытекают задачи, которые не всегда могут быть решены в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, и если такие задачи удаётся решить, то лишь частично.

Материалы и методы. Рассмотрим подробнее музыкальную деятельность в работе с детьми с РАС в ДОО. Она включает в себя слушание музыки, музыкально-ритмические движения, пение, песенное творчество, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-игровое и танцевальное творчество.

Слушание музыки – это слуховой опыт, являющийся достаточно мощным стимулом, чтобы привести к переменам, порой значительным в развитии ребёнка. Некоторые аспекты такой работы:

- обучение различать на слух регистры (низкого, среднего, высокого), а также многократному повторению одного и того же звука;

- обучение определять жанр, характер музыки (бодрый, весёлый, грустный, спокойный и т. д.) и средства музыкальной выразительности (динамика, штрихи).

В рамках исследования Ц. Го, Ц. Кан, Х. Ма (2023) был реализован комплексный подход, включающий интервью с педагогами и эксперимент по прослушиванию различных звуков детьми с РАС и типично развивающимися детьми, что позволило выявить различия в звуковых предпочтениях между этими двумя группами. Основные результаты исследования подтвердили данные, что на восприятие звука детьми с РАС влияют такие параметры, как громкость, музыкальность, сложность, спектральный состав и степень знакомства со звуком. Процесс восприятия звука у детей с РАС включает этапы избирательного слушания, когнитивной обработки и формирования ожиданий. В звуковых предпочтениях обеих групп не выявлено существенных различий, за исключением звуков шелеста деревьев и пения птиц. Однако звуковые предпочтения детей с РАС определялись исключительно их слуховым профилем и интенсивностью звуковых колебаний.

Интересно исследование М. Альтгассен, М. Клигель, Т. Уильямс (2005), где проведено сравнение точности определения высоты музыкального тона у детей с РАС и типично развивающихся сверстников. Несмотря на отсутствие значимых различий между группами в целом, разделение клинической группы на подгруппы по диагнозам (аутизм и синдром Аспергера) выявило тенденцию к большей способности к дезинтеграции у участников с синдромом Аспергера. Полученные данные анализируются в контексте теории слабой центральной когерентности.

Некоторые исследования подтвердили наличие атипичной слуховой обработки у людей с РАС (Шварц, Ванг и др., 2020). Результаты работы Д. Джонстона, Г. Эгерманн, Г. Кирни (2020) подтвердили, что как пассивное, так и активное прослушивание музыки

может быть полезным для людей с РАС, способствуя снижению нетипичного поведения, связанного со слуховым восприятием.

Таким образом, исследования подчёркивают необходимость комплексного подхода к пониманию звукового мира детей с РАС.

Результаты. Для обучения детей с РАС слушанию музыки необходимо выбирать произведения мировой музыкальной культуры, что подразумевает знакомство с различными эпохами, стилями. Важно, чтобы музыка вызывала у детей сопереживание и эмоциональную отзывчивость, способствовала развитию эмоционального интеллекта, осознанию эмоционального содержания, выразительных значений музыкальной формы, различных жанров. Для этого также необходимо использовать визуальные подсказки: карточки эмоций, изображение инструментов, формы произведений, портреты композиторов, видеофрагменты и т. д. В реализации данного направления музыкальной деятельности можно использовать методические пособия О. П. Радыновой «Музыкальные шедевры» (Радынова, 1999), О. Ю. Поповой, С. А. Хатуцкой, А. Л. Битовой «Эмоциональное и познавательное развитие ребёнка на музыкальных занятиях» (Попова, Хатуцкая, Битова, 2015) и др.

В рамках музыкально-ритмических движений педагоги активно развивают у детей с РАС навыки ритмичного движения, подстраивая их под характер звучащей музыки. Дети с РАС учатся самостоятельно изменять движения в зависимости от формы музыкальных произведений, совершенствуют навыки танцевальных элементов, перестроений.

В исследовании Б. Эрен (2019) были проанализированы музыкально-терапевтические сессии с детьми с РАС, где ребята активно поддерживали социальные воздействия, что свидетельствовало о снижении сопротивления в общении со сверстниками.

Х. Дахари, Ш. Риммер, Е. М. Квинтен (2024) доказали, насколько дети с РАС чувствительны к основным музыкальным ритмам, что свидетельствует о сохранной способности к обработке ритмических элементов даже в контексте невербальных слуховых стимулов, что может стать основой для развития навыков в других областях помимо музыки.

Учебные пособия А. И. Бурениной (2000), Г. А. Волковой (2010), Дж. Бин, А. Оулдфилд (2015) можно использовать для ра-

боты с детьми с РАС для развития чувства ритма и решения задач, заложенных в ФАОП ДО для детей с РАС.

В целях развития навыка пения в процессе музыкальной деятельности детей с РАС педагогам следует уделить внимание протяжному, выразительному исполнению песен, доступных детям с РАС, технике дыхания, а также способствовать песенному музыкальному творчеству, стимулируя творческое самовыражение.

Б. Р. Томас, М. Х. Чарлоп (2023) и др. подтвердили, что пение способствует устранению речевых стереотипий и формированию возможности говорить в естественных вокальных регистрах, а не в высоких.

В пособии С. И. Мерзляковой представлены упражнения для развития голосового аппарата, основанные на возрастных особенностях детей дошкольного возраста и индивидуальных возможностях каждого ребёнка.

В музыкально-игровом и танцевальном творчестве педагогу необходимо поддерживать и развивать творческие способности через различные виды музыкальной исполнительской деятельности, такие как игра на музыкальных инструментах, игра в оркестре, пение, танец. Педагог помогает детям с РАС создавать движения, которые отражают содержание песен, учит их взаимодействовать с предметами. Основной задачей является формирование навыка самостоятельно передавать музыкальные образы в движениях, что способствует развитию музыкальных способностей, активности, самостоятельности, взаимодействия между детьми и взрослыми.

Игра на музыкальных инструментах способствует не только овладению навыкам игры на различных инструментах (металлофон, диатонические колокольчики, ударные, шумовые, духовые инструменты). Исполнение в оркестре помогает развивать музыкальные навыки, волю, внимание, командное взаимодействие. Пособия Т. Э. Тютюнниковой (2004) и др. авторов представляют широкие возможности для работы в данном направлении.

В статье Л. Д. Павловой (2023) представлен достаточно подробный анализ различных упражнений, применяющихся на музыкальных занятиях в ДОО с детьми с РАС (песни-ритуалы, игры на развитие чувства ритма, освоение музыкальной грамоты, межпо-

лушарного взаимодействия, слухового восприятия и т. д.). Они направлены на все области развития детей данной категории.

Заключение. Представленный анализ позволяет сделать вывод о значимом потенциале музыкальной деятельности в развитии детей с РАС. Адаптированные формы музыкальной деятельности, учитывающие особенности восприятия и индивидуальные возможности детей с РАС, могут способствовать развитию их эмоционального интеллекта, социальных навыков, двигательной координации, речевых способностей. Реализация данного потенциала требует от педагогов дошкольных образовательных организаций глубоких знаний о специфике РАС, овладения специализированными методиками и творческого подхода к организации образовательного процесса. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку и апробацию новых музыкальных терапевтических подходов, адаптированных для детей с РАС различного возраста и уровня развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Альтгассен М.* Восприятие высоты тона у детей с расстройствами аутистического спектра / М. Альтгассен, М. Клигель, Т. Уильямс // Британский журнал психологии развития. – 2005. – Т. 23, № 4. – С. 543–558.
2. *Бин Дж.* Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр: учебное электронное издание / Дж. Бин, А. Оулдфилд; пер. с нем. О.Ю. Поповой. – 2-е изд. (эл.). – Москва: Теревинф, 2015. – 114 с.
3. *Буренина А.И.* Ритмическая мозаика: (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста) / А.И. Буренина. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000. – 220 с.
4. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика: учебник для студентов высших учебных заведений / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 350 с.
5. Расстройства аутистического спектра: клинические рекомендации / Минздрав России. – 2022. – URL: <https://cr.minzdrav.gov.ru/directory/classificationocr> (дата обращения: 01.05.2025).

6. Мерзлякова С.И. Учим петь детей 3–4 лет. Песни и упражнения для развития голоса / С.И. Мерзлякова. – Москва: Сфера, 2015. – 81 с. – ISBN 978-5-9949-0770-2.

7. Павлова Л.Д. Музыкальная терапия в группе компенсирующей направленности для детей с РАС / Л.Д. Павлова // «Аутизм: мы вместе! Перспективы и особенности развития практик социализации и интеграции детей с расстройствами аутистического спектра»: сборник статей участников II Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 14–15 декабря 2023 г.). – Казань: Изд-во Казанского университета, 2024. – С. 109–113.

8. Попова О.Ю. Эмоциональное и познавательное развитие ребёнка на музыкальных занятиях / О.Ю. Попова, С.А. Хатуцкая, А.Л. Битова. – 3-е изд. (эл.). – Москва: Теревинф, 2015. – 49 с. – ISBN 978-5-4212-0254-7.

9. Радынова О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации / О.П. Радынова. – Москва: Гном-Пресс, 1999. – 80 с. – (Музыка для дошкольников).

10. Тютюнникова Т.Э. Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение / Т.Э. Тютюнникова. – Москва: Блок, 2004. – 29 с.

11. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования (ФАОП ДО) для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): утв. приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1022. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/> (дата обращения: 01.04.2025).

12. Шарыпова О.А. Методические рекомендации для специалистов и родителей, воспитывающих и работающих с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра / О.А. Шарыпова. – URL: <http://sovpnb.ru/files/metodicheskie-rekomendatsii-po-organizatsii-zhizni-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra..pdf> (дата обращения: 25.10.2024).

13. Юй Чэнь. Восприятие высоты тона у детей с расстройствами аутистического спектра / Чэнь Юй, Тан Энцзе, Дин Хунвэй, Чжан Ян // Журнал исследований речи, языка и слуха. – 2022. –

T. 65, № 12. – C. 4866–4886. – URL: https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00254

14. *Thomas B.R.* Effects of socially appropriate singing on the vocal stereotypy of children with autism spectrum disorder / B.R. Thomas, M.H. Charlop, N. Lim, C. Gumaer // *Behavioral Interventions*. – 2020. – Vol. 35, iss. 2. – P. 249–262. – URL: <https://doi.org/10.1002/bin.1709>

15. *Bilgehan E.* The Use of Music Interventions to Improve Social Skills in Adolescents with Autism Spectrum Disorders in Integrated Group Music Therapy Sessions / E. Bilgehan // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 197. – P. 207–213.

16. *Dahary H.* Musical Beat Perception Skills of Autistic and Neurotypical Children / H. Dahary, C. Rimmer, E. M. Quintin // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. – 2024. – Vol. 54. – P. 1453–1467. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05864-w>

17. *Guo I.* Sound perception of children aged 2–6 years with autism spectrum disorder / I. Guo, J. Kang, H. Ma // *Applied Acoustics*. – 2023. – Vol. 213. – Art. 109623. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.apacoust.2023.109623>

18. *Johnston D.* Sound Fields: A virtual reality game designed to address auditory hypersensitivity in individuals with autism spectrum disorder / D. Johnston, H. Egermann, G. Kearney // *Applied Sciences*. – 2020. – Vol. 10, iss. 9. – Art. 2996. – URL: <https://doi.org/10.3390/app1009299>

19. *Schwartz S.* Atypical perception of sounds in children and adolescents with autism with a low level of speech development, identified using behavioral and neural tests / S. Schwartz, L. Wang, B. G. Shinn-Cunningham, H. Tager-Flusberg // *Autism Research*. – 2020. – Vol. 13, iss. 10. – P. 1718–1729. – URL: <https://doi.org/10.1002/aur.2363>

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ

Гаращенко Виолетта Владимировна

Ассистент кафедры дошкольного образования, лаборант-исследователь НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Институт психологии и образования

E-mail: gr.violetta97@mail.ru

Аннотация. Статья представляет теоретический анализ специфики изобразительной деятельности (ИД) у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Систематизированы ключевые особенности: сниженная/стереотипная мотивация, примитивность и фрагментарность графических продуктов, нарушения пространственно-композиционных решений, неадекватное цветовое восприятие, трудности коммуникативной функции ИД. Раскрыта взаимосвязь этих особенностей с базовыми характеристиками РАС (сенсорными, моторными, когнитивными и социально-коммуникативными нарушениями). Обоснован диагностический и коррекционно-развивающий потенциал ИД для развития сенсомоторики, эмоциональной сферы, коммуникации и когнитивных функций, а также её роль в социальной интеграции.

Ключевые слова: дошкольники с РАС, изобразительная деятельность, графомоторные навыки, сенсорные особенности, арт-терапия, коррекция развития, теоретический анализ.

CHARACTERISTICS OF ART ACTIVITY IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A THEORETICAL ANALYSIS OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ASPECTS

Garachshenko Violetta Vladimirovna,

Laboratory assistant researcher at the scientific research laboratory
“Comprehensive support for children with ASD”, assistant Lecturer,

Department of Early Childhood Education

Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University

E-mail: gr.violetta97@mail.ru

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the specific features of art activity in preschoolers with Autism Spectrum Disorder (ASD). Key characteristics are systematized: reduced/stereotyped motivation; primitive and fragmented graphic products; impairments in spatial-compositional solutions; inadequate color perception; and difficulties with the communicative function of art activity. The interrelation between these features and the core characteristics of ASD (sensory, motor, cognitive, and social-communication impairments) is explored. The diagnostic and correctional-developmental potential of art activity is substantiated for fostering sensorimotor skills, emotional development, communication, and cognitive functions, as well as its role in social integration.

Keywords: Preschoolers with ASD, art activity, graphomotor skills, sensory features, art therapy, developmental correction, theoretical analysis.

Введение. Устойчивый рост числа детей с расстройствами аутистического спектра актуализирует поиск эффективных путей их интеграции и развития (Аналитическая справка о численности детей с РАС в субъектах РФ в 2020 году, 2020). В этом контексте особое значение приобретают виды деятельности, обладающие значительным коррекционно-развивающим потенциалом, в частности художественно-эстетические, среди которых изобразительная деятельность (далее – ИД) занимает ключевое место. Как отмечают исследователи (Т. Г. Казакова, А. П. Сакулина, Е. В. Гав-

рилушкина и др.) (Казакова, 2014; Кисова, Воронова, 2020), рисование, лепка и конструирование естественны для дошкольного возраста, способствуют познанию мира, развитию эмоциональной сферы, моторики, творческих и интеллектуальных способностей. Однако для детей с РАС спонтанное становление ИД резко затруднено, что подтверждается рядом исследований (Е. Р. Баенская, В. В. Константинова, О. Б. Романова) (Баенская, 2008; Константинова, 2011; Романова, 2016). В отличие от нормотипичных сверстников, которые к старшему дошкольному возрасту осваивают основы предметного и сюжетного изображения, экспериментируют с материалами и цветом, дошкольники с РАС демонстрируют выраженную специфику. Это определяет актуальность глубокого теоретического анализа особенностей их ИД, выявления структурных и функциональных закономерностей для совершенствования диагностических и коррекционных подходов.

Цель. Целью данной статьи является систематизация научных представлений о специфике ИД при РАС, анализ её детерминант и обоснование её коррекционно-развивающего потенциала.

Материалы и методы. Теоретические основы изобразительной деятельности в дошкольном возрасте (нормотипичное развитие). В нормотипичном онтогенезе изобразительная деятельность проходит закономерные этапы: от стадии каракулей через схематическое изображение – к правдоподобным образам. Она интегрирует несколько компонентов: мотивационно-потребностный (стремление к самовыражению и отражению впечатлений), операционно-технический (овладение инструментами, графическими навыками, сенсомоторной координацией), содержательный (формирование замысла, выбор темы, развитие сюжета) и регуляторный (планирование, контроль действий). ИД выполняет полифункциональную роль: она является мощным инструментом познания окружающей действительности, развития пространственных представлений, эмоциональной экспрессии, коммуникации, воображения и тонкой моторики. Именно эта многогранность делает ИД столь ценной для развития ребёнка в норме и задаёт ориентиры для понимания её искажений при атипичном развитии (Кисова, Воронова, 2020).

Особенности изобразительной деятельности у дошкольников с РАС: ключевые аспекты анализа. Специфика ИД у дошкольников с РАС носит выраженный и многогранный характер, затрагивая все её аспекты (Горина, 2019).

Мотивационно-потребностная сфера. Интерес к ИД крайне вариативен: от полного отсутствия до фиксации на процессе. Часто мотивация связана не с социальным заказом или самовыражением в общепринятом смысле, а с сенсорными ощущениями от материалов или стереотипными действиями. Предложения взрослого изменить тему или способ рисования нередко вызывают резко негативные реакции, слезы, отказ. Формирование социально-ориентированного замысла представляет значительную трудность (Брикунова, 2022).

Структурные (формальные) особенности.

Графическая продукция. Изображения характеризуются примитивностью, схематичностью, незавершённостью. Часто наблюдаются графические штампы – однотипные, стереотипно повторяющиеся элементы или объекты (особенно животные – анимализм). Композиция фрагментарна: предметы могут быть разбросаны по листу, части одного объекта (например, туловище и голова животного) располагаются в разных местах, отсутствует базовая линия. Нарушены пропорции (длинная шея и руки при маленьком туловище и ногах у человека), пространственная ориентировка (трудности в расположении объектов относительно друг друга), возможны смешанные проекции (лицо в профиль, туловище анфас). Характерно либо заполнение всего листа (страх пустоты, ведущий к нагромождению фигур, орнаментов), либо концентрация изображения в углу. Динамичные сюжеты практически отсутствуют (Данилова, Подвальная, Цуканова, 2022).

Процесс создания. Движения часто угловатые, вычурные, с нарушением силы нажима (либо слишком сильный, агрессивный, либо слабый, неуверенный). Отмечаются стереотипность, ритуальность движений. Существуют выраженные трудности в овладении инструментом (особенно кистью), в развитии графомоторных навыков; деятельность без обучения часто остаётся на уровне хаотичного черкания. Возможны парадоксы моторного развития: сложные конфигурации линий даются легче простых. Вербальное

сопровождение процесса минимально или отсутствует (Филиппова, 2023).

Содержательные особенности. Преобладает предметное рисование. Сюжетное рисование по замыслу или с натуры практически отсутствует. Тематика крайне ограничена и часто отражает узкие, стереотипные интересы ребёнка, не связанные с окружающей реальностью (например, сложные схемы). Передача эмоционального состояния персонажей, создание связного графического повествования затруднены.

Цветовое решение. Использование цвета часто не соответствует изобразительной задаче или реальности. Преобладает один цвет (часто чёрный, что может быть связано как с личными переживаниями/страхами, так и с поиском контраста/выразительности) либо используются исключительно яркие цвета. Экспериментирование со смешиванием красок, адекватный подбор цвета встречаются редко. Выбор материалов часто ограничен сенсорными особенностями (негативная реакция на краски из-за страха испачкаться, предпочтение карандашей).

Коммуникативно-социальный аспект. Использование рисунка как средства коммуникации (поделиться, объяснить замысел) крайне затруднено. Совместная деятельность, принятие помощи взрослого вызывают сопротивление. Реакция на оценку работы чаще отсутствует или неадекватна (Данилова, Подвальная, Цуканова, 2022).

Детерминанты специфики ИД при РАС: теоретический анализ взаимосвязей.

Выявленные особенности ИД не являются изолированными, а напрямую связаны с базовыми характеристиками РАС:

1. Сенсорные особенности (гипер- или гипочувствительность) объясняют избирательность в материалах (отказ от красок, пальчикового рисования), специфические тактильные ощущения влияют на процесс, поэтому возможно навязчивое заполнение листа или избегание определённых цветов/фактур. Страх пустоты на листе также может иметь сенсорную природу.

2. Моторные трудности (диспраксия, нарушения мелкой моторики и координации) являются прямой причиной угловатости, несоразмерности движений, трудностей овладения инструментом,

слабого/сильного нажима, замедленного развития графомоторных навыков, приводящих к примитивности изображений (Холопова, 2020).

3. Когнитивные особенности: трудности центральной когерентности (фрагментарность восприятия) проявляются в нарушении композиции, пропорций, пространственных отношений. Нарушения символизации, воображения, планирования (исполнительные функции) лежат в основе трудностей формирования замысла, сюжета, передачи эмоций. Ригидность мышления обуславливает стереотипность тем и изображений, сопротивление изменениям.

4. Коммуникативные и социальные нарушения: трудности понимания социальных контекстов, эмпатии, совместного внимания препятствуют использованию ИД как средства коммуникации, пониманию инструкций взрослого, формированию социально-ориентированного замысла, совместной деятельности. Отсутствие потребности разделять впечатления снижает мотивацию к рисованию «для других».

5. Аффективные особенности: тревожность, страхи могут отражаться в выборе тем (или их избегании) и цвета (доминирование чёрного). Стереотипная ИД может выступать как способ саморегуляции (Гусева, Зими́на, 2020).

Результаты. Значение анализа ИД для диагностики и развития дошкольников с РАС. Понимание специфики ИД при РАС открывает значительные возможности для практики.

Диагностический потенциал: анализ процесса (характер движений, взаимодействие с материалами, реакция на инструкции) и продукта (тематика, композиция, цвет, детализация) ИД предоставляет ценную информацию об индивидуальном профиле ребёнка: его сенсорных особенностях, моторных возможностях, когнитивных стратегиях, эмоциональном состоянии, коммуникативных трудностях. Это «окно» в его внутренний мир и особенности восприятия. Однако интерпретация требует осторожности и профессионализма, избегания прямолинейных трактовок.

Коррекционно-развивающий потенциал: несмотря на исходные трудности, ИД при грамотной организации становится мощным инструментом абилитации и коррекции (Рачковская, Комиссарова, Куланина, 2020).

Сенсомоторное развитие: работа с различными материалами (с учётом индивидуального сенсорного профиля) способствует сенсорной интеграции, развитию мелкой моторики, графомоторных навыков.

Эмоциональная сфера и саморегуляция: ИД предоставляет безопасный канал для выражения эмоций, снижения тревожности и страхов (изотерапия), стереотипная деятельность может быть использована конструктивно (Маханькова, 2020).

Коммуникация и социальное взаимодействие: совместная ИД, обсуждение работ, использование рисунка как невербального послания создают основу для налаживания контакта, развития навыков взаимодействия. Данные практики (успешный опыт ДОУ № 7) показывают возможность установления контакта со всеми детьми с РАС через арт-педагогику, появление у них интереса к деятельности, снижение тревожности, рост адекватных эмоциональных реакций (65 %) и даже проявлений эмпатии (40 %) (Форсеева, 2019).

Когнитивное развитие: формирование замысла, планирование последовательности действий, наблюдение за объектами опосредованно стимулируют развитие воображения, пространственных представлений, мыслительных операций.

Принципы организации работы: успешность коррекционно-развивающего использования ИД зависит от соблюдения ключевых принципов: индивидуальный подход (учёт сенсорного профиля: как показано в исследованиях по выбору арт-терапевтических методов, изотерапия – для визуалов, песок – для тактилов), опора на интересы ребёнка, постепенное усложнение, предсказуемость и структурированность среды, активное использование визуальной поддержки, создание атмосферы принятия и безопасности, включение родителей в процесс (как в описанном случае длительной коррекции) (Мандель, 2019).

Заключение. Теоретический анализ подтверждает, что изобразительная деятельность дошкольников с РАС обладает ярко выраженной спецификой, охватывающей мотивационную, структурную (процессуальную и результативную), содержательную и коммуникативную стороны. Эта специфика не случайна, а детерминирована глубинными особенностями расстройства: сенсорными, моторными, когнитивными, коммуникативно-социальными и аффективными.

ми. Понимание этих взаимосвязей имеет фундаментальное значение для психологии развития при РАС. Вариативность проявлений ИД подчёркивает гетерогенность спектра и необходимость индивидуального подхода. Несмотря на исходные трудности, ИД обладает огромным нереализованным потенциалом как диагностический инструмент и, главное, как эффективное средство коррекции и развития (сенсомоторики, эмоционально-волевой сферы, коммуникации, когнитивных функций) и социальной интеграции. Успешный практический опыт, подтверждённый исследованиями, демонстрирует позитивную динамику при системной работе. Перспективы дальнейших исследований видятся в углублённом изучении взаимосвязей между конкретными профилями РАС и особенностями ИД, разработке стандартизированных протоколов качественного анализа ИД при РАС, оценке эффективности различных арт-терапевтических и арт-педагогических методик, а также в совершенствовании подходов к подготовке специалистов, способных использовать богатый потенциал изобразительной деятельности в поддержке развития детей с расстройствами аутистического спектра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о численности детей с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2020 году // ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ. – URL: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1265>.
2. Казакова М.А. Рисунок как средство диагностики психического развития дошкольников в условиях // Теория и практика в современном мире: материалы междунар. науч.–практ. конф. (Санкт-Петербург, 30–31 октября 2014 г.). – СПб., 2014. – С. 74–77.
3. Кисова В.В., Воронова А.Д. Психолого-педагогические особенности рисования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Коллекция гуманитарных исследований. – 2020. – № 3 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-risovaniya-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

4. *Баенская Е.Р.* Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 85–92.

5. *Константинова В.В.* Использование изобразительной деятельности в психологической работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – Т. 9, № 1 (32). – С. 16–32.

6. *Романова О.Б.* Графическая деятельность детей-аутистов // Вопросы медицинской реабилитации при оказании психиатрической помощи: сб. науч. тр. / под общ. ред. Е.В. Руженской. – Иваново: ГБОУ ВПО ИвГМА Минздрава России, 2016. – С. 141–142.

7. *Горина Е.Н.* Развитие воображения детей с расстройствами аутистического спектра как ресурс адаптации к инклюзивной среде // Инновации в образовании: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Омск, 14–15 ноября 2019 г.): в 2 ч. Ч. 1. – Омск, 2019. – С. 84.

8. *Брикунова С.С.* Сенсорно-творческое развитие детей с РАС: проблемы, методика, диагностика / С.С. Брикунова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. – 131 с.: ил. – (Особенные дети).

9. *Данилова А.М., Подвальная Е.В., Цуканова А.С.* Учет индивидуальных особенностей, обучающихся с расстройствами аутистического спектра в процессе обучения рисованию // Наука и инновации в современном мире: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Уфа, 15 июня 2022 г.). – Уфа: ООО «Аэтерна», 2022. – С. 414.

10. *Филиппова О.Н.* Особенности творческого самовыражения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Этапы развития и диагностика ребёнка // Инновационные подходы в решении научных проблем: сб. тр. по материалам XI Междунар. конкурса науч.-исслед. работ (Уфа, 02 января 2023 года). – Уфа: ООО «Научно-издательский центр «Вестник науки»», 2023. – С. 151–162. – EDN GHOGFU.

11. *Холопова Т.А.* Развитие мелкой моторики у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Курск, 27 февраля 2020 г.). – Курск, 2020. – С. 237–239.

12. Гусева Н.Ю., Зимина Е.О. Использование визуальной поддержки в формировании навыков изобразительной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Национальная ассоциация ученых (НАУ): электрон. периодич. журн. – 2020. – № 61. – С. 21–24.

13. Рачковская Н.А., Комиссарова Л.Н., Куланина И.Н. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Педагогика искусства: электрон. науч. журн. – 2020. – № 3. – С. 50–57.

14. Маханькова Е.В. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дошкольного образования // Вестник современных исследований. – 2020. – № 8–9 (41). – С. 13–18.

15. Форсеева И.В. Изотерапия и художественно-творческая абилитация детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Вестник практической психологии образования. – 2019. – Т. 16, № 3. – С. 131–138. – DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160310>

16. Мандель Н.В. Развитие ребёнка с расстройством аутистического спектра изобразительными средствами в логике эмоционально-смыслового подхода // Развитие территорий. – 2019. – № 3 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-izobrazitelnyimi-sredstvami-v-logike-emotsionalno-smyslovogo-podhoda>.

ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В КОНТЕКСТЕ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Парфенова Лариса Анатольевна

Канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
адаптивной физической культуры

Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма

E-mail: laraparf@mail.ru

Богданова Алсу Хафизовна

Старший преподаватель кафедры
адаптивной физической культуры

Поволжский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма

E-mail: afkibzh@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена коррекции двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) средствами адаптивного физического воспитания. Теоретически обосновано и представлено содержание инновационных технологий: комплекса нейродвигательных средств и адаптированной программы «Молодые атлеты» Специальной Олимпиады. Программа, построенная на онтогенетическом принципе, направлена на формирование базовых локомоций и постурального контроля в структурированной среде. Реализация программы способствует не только моторному, но и психосоциальному развитию, улучшая сенсорную интеграцию, коммуникацию и снижая тревожность. Эффективность методики подтверждается разработанной системой мониторинга, а её внедрение требует дальнейших исследований и подготовки специалистов.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, адаптивное физическое воспитание, моторное развитие, сенсорная интеграция, программа «Молодые атлеты».

FEATURES OF MOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE CONTEXT OF ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Parfenova Larisa Anatolyevna,

PhD, Associate Professor, Head of the Department
of Adaptive Physical Education

Volga Region State University of Physical Culture, Sports
and Tourism

E-mail: laraparf@mail.ru

Bogdanova Alsou Hafizovna,

Senior Lecturer, Department of Adaptive Physical Education
Volga Region State University of Physical Culture, Sports
and Tourism

E-mail: afkibzh@mail.ru

Abstract. The article addresses the correction of motor impairments in preschool children with autism spectrum disorders (ASD) through adaptive physical education. It theoretically substantiates and presents innovative technologies: a complex of neuro-motor tools and the adapted “Young Athletes” program by the Special Olympics. The program, based on the ontogenetic principle, focuses on developing basic locomotions and postural control in a structured environment. Its implementation promotes not only motor but also psychosocial development, enhancing sensory integration, communication, and reducing anxiety. The method’s effectiveness is supported by a developed monitoring system, and its implementation requires further research and specialist training.

Keywords: autism spectrum disorder, adaptive physical education, motor development, sensory integration, Young Athletes program.

Введение. В российской педагогике и психологии установлено на взаимосвязь между психическим и моторным развитием детей в первые семь лет жизни. Учёные и практики подтверждают влияние ментальных отклонений на формирование двигательной сферы ребёнка (Воронцова, 2024; Евсеев, 2016; Парфенова, 2021; Пар-

фенова, 2024; Плаксунова, 2012; Репина, 2021; Соловьева, 2022; Стоцкая, 2025; Максимова, 2019; Barrodi, 2021).

Расстройство аутистического спектра, представляющее собой комплексное нейробиологическое нарушение, характеризуется не только отклонениями в развитии когнитивных, речевых, эмоциональных и социальных навыков, но и нарушением двигательного и мышечного функционирования. Данный факт подтверждается исследованиями как российских ученых (С. Ю. Максимова, Л. А. Парфенова, Э. В. Плаксунова, А. И. Репина, Е. С. Стоцкая и др.), так и зарубежных специалистов (E. Azimzadeh, A. Barrodi Sedehi, A. Ghasemi, A. Kashi). Причём наблюдается взаимосвязь и взаимовлияние указанных систем функционирования и развития детского организма.

Так, исследования А. Barrodi Sedehi с соавторами выявили корреляцию между социальными и двигательными навыками у детей с РАС, взаимосвязь мелкой, крупной моторики и двигательной координации (Barrodi, 2021). Согласно выводам, сделанным авторами, дети с аутизмом отличаются от детей с СДВГ в задачах, требующих визуальной обратной связи. Установлено, что степень выраженности РАС коррелирует с общими моторными навыками, а развитие двигательной сферы может быть предиктором тяжести расстройства.

Данная проблема особенно актуальна в раннем детском возрасте, когда закладывается моторный базис и формируются основные двигательные локомоции (ходьба, бег, прыжки, лазания, ползания и т.п.).

Специалисты констатируют у детей с расстройствами аутистического спектра отклонения в развитии моторики, которые проявляются в плохом качестве ходьбы, бега и других базовых движений, недостаточной координации и трудностях в освоении бытовых навыков через имитацию (Воронцова, 2024; Плаксунова, 2012; Репина, 2021; Соловьева, 2022; Стоцкая, 2025; Максимова, 2019; Barrodi, 2021). Двигательные нарушения при РАС, которые часто сопровождаются аномалиями мышечного тонуса (гипо- и гиперстатус), достаточно разнообразны и могут варьироваться от небольшой координационной неуклюжести и неловкости до вы-

раженных трудностей в выполнении повседневных и целенаправленных движений.

Причины двигательных нарушений при РАС до конца не выяснены, но предполагается, что они связаны с нарушениями в работе мозжечка, базальных ганглиев и других областей мозга, участвующих в планировании и координации движений. По мнению специалистов, генетические факторы также играют существенную роль в развитии двигательных расстройств при РАС.

Проведённый анализ имеющихся в научной литературе данных и собственный педагогический опыт позволили обозначить основные дефицитарные и нарушенные аспекты физического, функционального и двигательного развития детей с РАС (рис. 1).



Рис. 1. Особенности физического развития детей с РАС

Депривация двигательного развития детей с РАС во многом объясняется высоким уровнем тревожности аутичного ребёнка. Страхи, непонимание происходящего вокруг, тревога и негативизм обуславливают погружение в защитные формы поведения, что проявляется в двигательных стереотипиях.

С. Ю. Максимова с соавторами отмечает, что «двигательная сфера детей с аутизмом характеризуется наличием стереотипных движений, трудностями формирования предметных действий и бытовых навыков, нарушениями мелкой и крупной моторики, нарушениями в основных движениях: тяжёлая, порывистая поход-

ка, импульсивный бег с искажённым ритмом, лишние движения руками или нелепо растопыренные руки, не принимающие участия в процессе двигательной деятельности, одноопорное отталкивание при прыжке с двух ног» (Максимова, 2019).

Моторные навыки у детей с РАС могут быть заторможенными и вялыми или, наоборот, чрезмерно скованными, лишёнными плавности и автоматизированными. Задания и упражнения с мячом вызывают у них затруднения, что обусловлено проблемами в сенсомоторной интеграции и неразвитостью мелкой моторики кистей. При этом для них характерна частая манипуляция с мелкими предметами (перекладывание, перебирание, выстраивание в ряд и т. п.).

Характерные для аутичных детей специфические повторяющиеся движения принято называть «стиммингом», что в переводе с английского определяется как «аутостимуляция или самостимуляция». Данный термин обозначает повторяющиеся действия, совершаемые без определённой цели (например, тремор рук, раскачивание туловища, покачивание головой, хлопки руками, прыжки, постукивание карандашом и т. д.).

Подобные движения могут варьироваться по интенсивности и частоте. Несмотря на то что они вызывают беспокойство у окружающих, важно понимать, что эти действия выполняют определённую функцию для ребёнка. Взмахи руками, например, могут быть способом получения сенсорной обратной связи, визуальной стимуляции или даже способом выражения положительных эмоций или радости. Раскачивание туловища можно расценивать как способ саморегуляции для успокоения, особенно в ситуациях, вызывающих тревогу или перенапряжение. Ходьба на носочках также может быть связана с поиском специфических сенсорно-мышечных ощущений в ногах и лодыжках.

Ключевым аспектом понимания стимминга является его связь с сенсорной обработкой. Дети с РАС часто испытывают гипо- или гиперчувствительность к различным сенсорным стимулам, таким как звук, свет, прикосновения, вкус и запах. Стимминг может быть способом компенсации этих сенсорных особенностей. Например, если ребёнок испытывает сенсорную депривацию (недостаток стимуляции), он может использовать стимминг, чтобы обеспечить

себе необходимую сенсорную обратную связь. С другой стороны, если ребёнок перегружен сенсорной информацией, стимминг может помочь ему отвлечься и снизить уровень стресса.

При этом следует понимать, что указанные сенсорные особенности, нередко сопутствующие РАС, также оказывают влияние на двигательное развитие. Гиперчувствительность к тактильным, вестибулярным или проприоцептивным стимулам может приводить к избеганию определённых движений или видов активности, а гипочувствительность – к поиску интенсивных сенсорных ощущений, что проявляется в хаотичных и неконтролируемых движениях.

Нарушения в развитии двигательной сферы у детей с РАС оказывают значительное влияние не только на уровень физического развития и функциональной готовности детского организма, но и сказываются на их повседневной жизни, затрудняя освоение навыков самообслуживания, участие в играх и занятиях со сверстниками, а также социальную адаптацию в целом.

Перечисленные проблемы вызывают дефицит двигательной активности детей с РАС, что также проявляется в замедленном развитии базовых физических качеств (быстрота, гибкость и подвижность суставов, выносливость, ловкость, реакция, координация). Наиболее выраженной у них является трудность с координацией движений, обусловленная нарушением функционирования высших регулирующих механизмов и значительным снижением суммарной двигательной активности.

Для нормальной жизнедеятельности человеку необходим достаточный уровень развития координационных способностей, лежащих в основе регуляции движений, выполнения социально-бытовых навыков. Сохранение статического (устойчивость вертикальной позы, осанка, постуральный контроль) и динамического (уверенная походка) равновесия, согласованность движений, способность выполнять двигательные действия свободно, без скованности и излишнего напряжения, регулировать и управлять своими действиями служат эффективной адаптации к окружающей среде и выполнению повседневных задач. Нарушение данных характеристик ограничивает не только двигательную, но и социальную функциональность.

Недостаточность двигательной координации влияет на способность аутичных детей осваивать различные графомоторные навыки (письмо, рисование и т. п.) и сложномоторные действия (езда на велосипеде, на роликовых коньках, спортивные игры и т. п.), что безусловно ведёт к снижению самооценки, ограниченной двигательной активности и социальной изоляции.

Ниже, на рисунке 2, приведены основные проблемные моменты, характерные для детей с РАС, которые необходимо учитывать в первую очередь при планировании их двигательного развития и организации физической активности.



Рис. 2. Характеристика особенностей моторного развития детей с РАС

Необходимо понимать, что выраженность и характер двигательной депривации у детей с РАС может значительно варьироваться и зависит от индивидуальных особенностей и тяжести расстройств, наличия сопутствующих заболеваний.

Множественность, неоднозначность и противоречивость нарушений психического развития аутичных детей с характерными поведенческими особенностями и глобальной неспособностью к установлению и поддержанию контактов с окружающим миром являются предметом тревоги общества и объектом изучения различных профильных специалистов. Создавая интенсивную социально-развивающую среду, психологи, педагоги и медицинские

работники акцентируют внимание на коррекции поведенческой, эмоциональной и когнитивной сфер детей с расстройствами аутистического спектра, не учитывая особенности психомоторного развития и роль тонического напряжения в «проблемных» характеристиках (нарушение сенсорной интеграции и развития вербальной речи, ритуальное и стереотипное поведение, тревожность и изолированность).

Специалисты в области АФК, объясняя перечисленные проблемы дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса, утверждают, что аутичные дети нуждаются в специально организованных физкультурных занятиях с применением различных, максимально приближенных к жизни игровых развивающих технологий (Воронцова, 2024).

Данный концептуальный вывод базируется на уникальной роли адаптивного физического воспитания (АФВ), которое, по определению С. П. Евсеева, является «видом адаптивной физической культуры, направленным на удовлетворение потребностей индивида с отклонениями в состоянии здоровья в его подготовке к жизни, бытовой и трудовой деятельности, в формировании положительного и активного отношения к здоровому образу жизни» (Евсеев, 2016).

Адаптивное физическое воспитание играет ключевую роль в формировании у детей специализированного набора знаний, необходимых для жизни, двигательных навыков и умений. Оно способствует развитию основных физических качеств и улучшению функциональности различных органов и систем организма (Евсеев, 2016; Парфенова, 2021; Парфенова, 2024; Плаксунова, 2012).

В рамках занятий адаптивной физической культурой, которые следует начинать как можно раньше – с момента рождения ребёнка или установления диагноза, акцент делается на коррекцию основного нарушения, сопутствующих заболеваний и вторичных отклонений, а также на формирование компенсаторных стратегий для обеспечения полноценной жизнедеятельности.

Физическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра невозможно без целенаправленной организации двигательной активности и создания специализированной коррекционной среды. Этот подход реализуется через адаптивное физическое

воспитание, где физкультурно-оздоровительные занятия занимают центральное место. С одной стороны, такие занятия отличаются широким спектром двигательных возможностей, позволяющих ребёнку выбирать наиболее привлекательные виды деятельности, что в свою очередь повышает мотивацию и результативность. С другой стороны, данной форме занятий присущи все функции АФВ: педагогические, реабилитационные, социальные, физического воспитания и спорта (Евсеев, 2016; Плаксунова, 2012).

Однако вопросы организации и методического обеспечения физкультурно-оздоровительных занятий для детей с РАС начали активно изучаться относительно недавно, что объясняет значительную нехватку научно-методических материалов по данной теме.

Организация адаптивного физического воспитания аутичных детей имеет свои особенности материально-технического, методического и социального характера, которые представлены на рисунке 3.

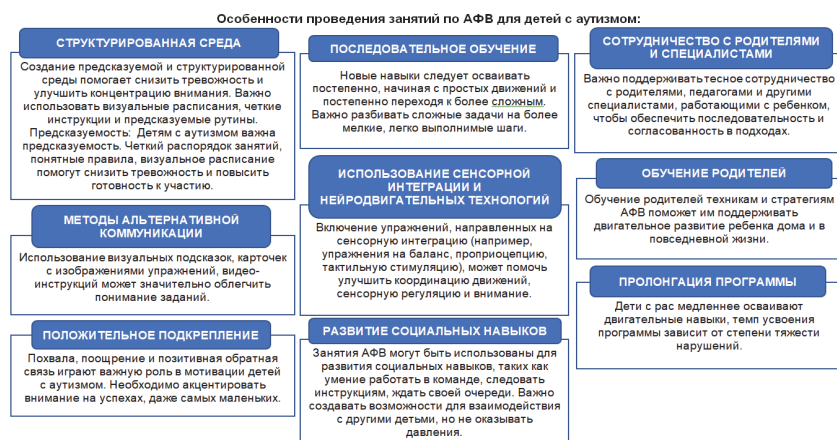


Рис. 3. Организационно-методические рекомендации по адаптивному физическому воспитанию детей с РАС дошкольного возраста

Работа с аутичными детьми дошкольного возраста требует индивидуального подхода и тщательного изучения и понимания каждого конкретного случая. Наибольшие трудности возникают при проведении занятий с детьми с поведенческими нарушениями. В данном случае необходимо учитывать ряд условий.

Создание предсказуемой и временно-структурированной среды помогает снизить тревожность и улучшить концентрацию внимания. Техники поведенческой терапии, такие как АВА (прикладной анализ поведения), могут помочь в формировании положительных навыков и уменьшении нежелательного поведения. Важно использовать визуальные расписания, чёткие инструкции и предсказуемые рутины. Чёткий распорядок занятий, режимных моментов, понятные правила, визуальное расписание помогут снизить тревожность и повысить готовность к участию.

Использование методов альтернативной коммуникации (визуальных поддержек, картинок и схем) помогает детям лучше понимать и усваивать информацию. Для этого часто используются PECS («Picture Exchange Communication System»; «Коммуникационная система обмена изображениями»), система жестов или символов, глобальное чтение, видеоинструкции.

Эти подходы помогают детям развивать коммуникативные навыки, выражать свои потребности и эмоции, даже если вербальное общение затруднено. Существуют определённые требования к использованию данных средств альтернативной коммуникации. Жесты должны быть простыми в исполнении, лёгкими для понимания. Жестовое сопровождение осуществляется параллельно с вербальными инструкциями, которые составляются по правилу «+1» (используется словарный запас ребёнка и вводится +1 новое слово).

Использование звуковых ориентиров предполагает медленное и чёткое построение инструкций, чёткое образное описание с использованием единой терминологии для повторяющихся движений; проговаривание выполняемого упражнения, в том числе вместе с ребёнком; сопровождение движений ритмичным счётом; использование словесных поощрений в случаях желательного поведения. Карточки, картинки должны быть удобными, яркими, интересными, привлекательными, со знакомыми ребёнку образами.

Использование в ходе занятий АФВ специальных наглядных средств (визуальное расписание и визуальные подсказки) позволяет донести информацию о технике физических упражнений, создавая представления об изучаемом движении, и служит программой для реализации двигательных действий. Демонстрация наглядного

пособия может чередоваться с физическими подсказками. Следует планировать обязательный период перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной.

Важно учитывать сенсорные особенности каждого ребёнка, чтобы избежать перегрузки и создать комфортные условия для обучения. Для этого необходимо использовать элементы сенсорной интеграции, которые способствуют улучшению восприятия ребёнком с РАС окружающего мира. Это может включать в себя различные тактильные, аудиальные и визуальные стимулы. Включение упражнений, направленных на сенсорную интеграцию (например, упражнения на баланс, проприоцепцию, тактильную стимуляцию), помогает улучшить координацию движений, сенсорную регуляцию и внимание.

Новые навыки следует осваивать постепенно, начиная с простых движений и постепенно переходя к более сложным. Важно разбивать сложные задачи на более мелкие, легко выполнимые шаги.

Дети с РАС медленнее осваивают двигательные навыки, темп усвоения программы зависит от степени тяжести нарушений, что требует пролонгации программ адаптивного физического воспитания.

Цель. На всех этапах адаптивного физического воспитания необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с расстройством аутистического спектра. Работа с такими детьми требует особой практической подготовки педагога: овладением междисциплинарными компетенциями и психологической готовностью к работе с детьми с поведенческими нарушениями, с поддержкой формирования навыков самообслуживания, с бытовой беспомощностью и неумением просить помощи.

Важную роль в достижении эффективности занятий играет правильный подбор целенаправленных средств, форм и методов АФВ.

Материалы и методы

Инновационные технологии АФВ для детей с РАС дошкольного возраста. На основе обобщения собственного практического опыта нами был разработан комплекс нейродвигательных средств (НДС), базирующийся на применении специальных интеллекту-

ально-двигательных заданий, координирующих работу правого и левого полушарий.

Комплекс состоит из трёх разделов: нейрогимнастика, нейроигры, нейробика (табл. 1).

Таблица 1

Содержание комплекса нейродвигательных средств

Нейродвигательные средства (НДС) – это кинезиологические упражнения и игровые техники, направленные на совершенствование межполушарного взаимодействия и активизацию образования новых нейронных связей в коре головного мозга, способствующих улучшению когнитивных функций и моторики		
Нейрогимнастика	Нейроигры	Нейробика
Упражнения, представляющие собой последовательное согласованное выполнение двигательных действий с познавательным заданием (выбор и проговаривание цвета, чисел, размера, объёма, названия предмета или объекта). Включают дыхательные упражнения; глазодвигательные упражнения; растяжки; упражнения на развитие межполушарного взаимодействия. Применяются в подготовительной и заключительной частях занятий	Комплекс различных игровых и двигательных техник на основе моторного планирования, мнемотехнических упражнений, направленных на развитие психических процессов, физических способностей, пространственного и моторного праксиса. Включаются в основную часть занятий	Комплекс физических и когнитивных упражнений, основанных на применении амбидекстрии, перекрёстных движений, жонглирования, фингбординга, различных сенсорных стимулов

Эмпирические результаты диагностики применения предложенных нейродвигательных средств позволяют говорить об их коррекционно-развивающем воздействии на показатели психомоторной, эмоционально-волевой и двигательного-координационной сферы детей с ментальными нарушениями, включая РАС (Воронцова, 2024).

Особый интерес в аспекте АФВ детей дошкольного возраста с РАС представляет Программа Специальной Олимпиады «Молодые атлеты», социально-реабилитационная эффективность кото-

рой была неоднократно доказана с практических и научных позиций (Парфенова, 2021).

Программа «Молодые атлеты»

Программа «Молодые атлеты» Специальной Олимпиады представляет собой адаптированную модель раннего двигательного-игрового вмешательства для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Согласно целевому содержанию, она направлена на физическое развитие детей 2–8 лет.

Мы проанализировали специфические адаптационные механизмы программы, соответствующие клинико-психологическим особенностям РАС, с акцентом на фундаментальную роль формирования базовых локомоций в соответствии с принципом онтогенеза двигательного развития и раскрыли потенциал программы как средства комплексной психофизиологической реабилитации, интегрирующей доказательные практики для коррекции ключевых дефицитов при РАС: сенсомоторной интеграции, коммуникации, социального взаимодействия и эмоционально-волевой регуляции. Всё это способствует функциональной адаптации и повышению качества жизни детей с РАС.

Задержки и атипичности в формировании базовых локомоций и постурального контроля являются распространённым коморбидным состоянием при РАС. Они оказывают значимое влияние на функциональную независимость, возможности исследования среды и социального взаимодействия. Эти особенности создают существенные барьеры для участия в традиционных программах. Эффективная физическая реабилитация детей с РАС требует мультимодального подхода, направленного в том числе на коррекцию моторных дисфункций через последовательное развитие двигательных навыков в русле онтогенетического принципа – от базовых стабильности и перемещений к более сложным координированным действиям.

Программа «Молодые атлеты», благодаря своей адаптации и фокусу на фундаментальных движениях, рассматривается как перспективный инструмент в данном реабилитационном континуме. Основой адаптации является принцип структурированной предсказуемости, реализуемый через строгий временной регла-

мент и неизменную последовательность заданий, минимизирующий неопределённость – триггер тревожности при РАС.

Неотъемлемым элементом выступает системная визуальная поддержка (расписания, инструкции, подсказки, социальные истории), соответствующая стратегиям структурированного обучения (ТЕАССН). Существенную роль играет сенсорно-интегративный подход, адаптирующий среду и включающий целенаправленную стимуляцию. Коммуникативная адаптация реализуется через методы АДК и чёткие инструкции. Фундаментальным является принцип индивидуализации и позитивной поведенческой поддержки.

Критически важным аспектом программы является соблюдение принципа онтогенеза двигательного развития. Программа сознательно выстраивает последовательность двигательных задач, отталкиваясь от формирования базовых постуральных реакций и локомоций, которые в норме осваиваются в раннем онтогенезе и служат основой для всех последующих сложнокоординированных действий. Этот принцип обеспечивает физиологически обоснованную основу для моторного обучения детей с РАС, у которых естественная последовательность развития движений часто нарушена.

Программа оказывает комплексное воздействие на психофизиологическое развитие ребёнка с РАС, базируется на механизмах физической реабилитации, уделяет приоритетное внимание формированию и совершенствованию базовых локомоций. Целенаправленные упражнения, сфокусированные на основных двигательных паттернах (ходьба, бег, прыжки, лазанье, катание/бросание, толкание/тяга, сохранение равновесия), способствуют не только развитию крупной моторики, но и лежат в основе функциональной независимости.

Программа реализуется в течение 8 недель, однако может быть пролонгирована в зависимости от успехов ребёнка. Занятия проходят 2-3 раза в неделю, длительность составляет 30-35 минут в оборудованном помещении или на уличной специальной спортивной площадке. Участниками программы могут стать дети, родители, братья и сестры, педагоги, учителя физкультуры, соседи, атлеты Специальной Олимпиады, волонтёры и т. д. Программа может быть реализована как в домашних условиях, так и в условиях до-

школьного образовательного учреждения, и в рамках начального школьного обучения.

1 неделя – занятия по развитию базовых навыков;

2 неделя – занятия по ходьбе и бегу;

3 неделя – занятия для развития равновесия и прыгучести;

4 неделя – занятия для развития навыков по захвату и ловле;

5 неделя – занятия для развития навыков бросания;

6 неделя – занятия для развития навыков нанесения ударов по мячу;

7 неделя – занятия по отработке навыков пинания мяча;

8 неделя – закрепление навыков на спортивном уроке.

Каждая неделя включает 3 занятия по плану, что в итоге составляет 24 тренировки. Занятия разработаны так, чтобы проводить их в определённой последовательности, что поможет детям знакомиться с активностями и развивать навыки через регулярное повторение.

Комплекс средств «Молодых атлетов» включает упражнения, направленные на ходьбу, бег, прыжки (на двух ногах, на одной ноге), лазанье (по лестнице, через туннели, по наклонной поверхности), катание/бросание/ловлю мячей разного размера и веса, толкание/тягу предметов (салазки, тележки), а также статические и динамические упражнения на удержание равновесия (на одной ноге, на балансировочных подушках, при ходьбе по линии/брусу), что составляет ядро двигательной активности (рис. 4).



Рис. 4. Базовые двигательные навыки (1-7 неделя)

Развитие базовой постральной стабильности и контроля является предпосылкой для освоения более сложных навыков и улучшения статического и динамического баланса.

Формирование эффективных локомоторных паттернов (ходьба, бег) напрямую влияет на мобильность ребёнка и возможности взаимодействия со средой и сверстниками.

Упражнения на лазанье и преодоление препятствий развивают силу, координацию и планирование движений.

Навыки катания, бросания и ловли, а также толкания и тяги предметов улучшают бимануальную координацию, зрительно-моторную интеграцию и силу, одновременно служа мощным инструментом для развития совместного внимания и простых форм кооперации в игровом контексте.

Последняя 8-я неделя предполагает переход на следующий этап развития двигательных навыков и их использования в игровой и групповой деятельности (рис. 5).



Рис. 5. Спортивные и командно-игровые навыки программы «Молодые атлеты» (8-я неделя)

Важным элементом программы является мониторинг усвоения двигательных навыков, который проводится по следующим этапам (рис. 6):

Этапы использования мониторинга двигательных навыков



Рис. 6. Последовательность мониторинга усвоения двигательных навыков

Мониторинг двигательных навыков проводится с целью установления индивидуального профиля моторного развития с акцентом на базовые локомоции (ходьба, бег, прыжки, лазанье) и постуральный контроль (статическое и динамическое равновесие), выявления специфических моторных дефицитов (диспраксия, нарушения координации, мышечная гипотония/гипертония), оценки сенсомоторной интеграции (проприоцепция, вестибулярная обработка, зрительно-моторная координация), определения функциональных ограничений, влияющих на повседневную активность и социальное участие.

В ходе диагностики разрабатывается чек-лист (табл. 2), основанный на целевых навыках программы «Молодые атлеты», с бинарной или 3-балльной шкалой (выполнено / выполнено с поддержкой / не выполнено)

Таблица 2

Чек-лист Программы «Молодые атлеты»

Локомоции	Ходьба по прямой/линии, бег, прыжки на двух ногах / с места, прыжки на одной ноге
Стабильность	Удержание статического равновесия (на двух/одной ноге), динамическое равновесие (ходьба по брусу / следовой дорожке)
Манипуляции	Катание/бросание/ловля мяча, толкание/тяга предметов
Лазанье / Преодоление препятствий	Проползание через туннель, лазанье по лестнице/горке

Методы диагностики (чек-лист, функциональный анализ, опрос родителей) позволяют получить объективные данные об исходном уровне и динамике развития ключевых моторных компетенций у участников программы «Молодые атлеты». Акцент на оценке онтогенетически значимых базовых локомоций и постурального контроля напрямую соответствует целям программы и обеспечивает релевантность данных для оценки её реабилитационной эффективности. Данный протокол мониторинга является необходимым этапом для проведения доказательных исследований программы и её дальнейшей оптимизации.

Результаты. Программа «Молодые атлеты» Специальной Олимпиады позиционируется специалистами как научно обоснованная адаптированная модель физической реабилитации детей дошкольного возраста с ментальными нарушениями (включая РАС). Органично интегрируя принципы адаптивной физической культуры, сенсорной интеграции, структурированного обучения и позитивной поведенческой поддержки, программа делает основной акцент на последовательном онтогенетическом развитии базовых локомоций и постурального контроля у данной категории детей.

Фокусирование на фундаментальных движениях обеспечивает физиологичную основу для коррекции моторных и сенсорных дисфункций, создавая одновременно платформу для развития социально-коммуникативных навыков, снижения тревожности и формирования позитивной самооценки, тем самым существенно улучшая функциональную адаптацию и качество жизни детей с РАС и их семей.

Заключение. Формирование основополагающих двигательных схем в адаптированной, предсказуемой и поддерживающей среде служит мощным стимулом для сенсорной интеграции и модуляции, особенно проприоцептивной и вестибулярной, способствуя более эффективной обработке сенсорной информации и саморегуляции.

Нейромоторная стимуляция через базовые движения потенциально активизирует нейропластические процессы. В психосоциальной и коммуникативной сферах освоение базовых локомоций в групповом формате создаёт естественные ситуации для развития социального познания (очерёдность, кооперация в простых играх-эстафетах, совместное использование оборудования), инициации коммуникативных актов (запрос предмета, помощь) и снижения тревожности через успешный двигательный опыт и эндорфиновый ответ. Достижение прогресса в этих фундаментальных навыках напрямую способствует формированию позитивной Я-концепции.

Семейно-ориентированный подход и элементы социальной инклюзии через взаимодействие с волонтерами усиливают общий реабилитационный эффект.

Обязательными условиями эффективности АФВ являются:

- тонкая индивидуализация в рамках группового формата с учётом уровня развития базовых движений у каждого ребёнка,
- интеграция Программы с другими технологиями специализированного вмешательства,
- направленная подготовка специалистов с учётом актуальных социальных запросов целевой группы.

Дальнейшие исследования, объективно оценивающие динамику развития конкретных локомоторных, постуральных и социальных навыков в рамках программы, будут способствовать оптимизации методологии и её интеграции в систему комплексной реабилитации РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воронцова К.Г.* Роль нейродвигательных средств в коррекции нарушений физического и социального развития аутичных детей / К.Г. Воронцова, Л.А. Парфенова, С.М. Хасанова // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 11. – С. 85.

2. *Евсеев С.П.* Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник / С.П. Евсеев. – Москва: Спорт, 2016. – 616 с.

3. *Парфенова Л.А.* Адаптивное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта на основе программы «Молодые атлеты» / Л.А. Парфенова, А.Р. Ахмеров, С.М. Хасанова // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 2. – С. 64.

4. *Парфенова Л.А.* Методологические основы инновационных подходов в адаптивном физическом воспитании детей с интеллектуальными нарушениями / Л.А. Парфенова // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 11. – С. 61.

5. *Парфенова Л.А.* Реализация индивидуально-личностного потенциала развития детей с интеллектуальными нарушениями в процессе адаптивного физического воспитания / Л.А. Парфенова, И.Н. Тимошина, Е.В. Бурцева // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 8. – С. 90-92.

6. *Плаксунова Э.В.* Организация коррекционно-развивающего обучения детей с расстройствами аутистического спектра на примере адаптивного физического воспитания / Э.В. Плаксунова //

Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2012. – № 3. – С. 120–130.

7. *Репина А.И.* Развитие моторных функций у детей с расстройством аутистического спектра / А.И. Репина, И.В. Тимофеева, М.И. Салимов // Теория и практика физической культуры: Уральский государственный университет физической культуры. – 2021. – №11. – С. 62–64.

8. *Соловьева М.В.* Технология организации занятий адаптивной физкультурой для детей с РАС «Аут Фитнес» / М.В. Соловьев, Д.В. Давыдов // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 17–25.

9. *Стоцкая Е.С.* Взаимосвязь способности к сохранению равновесия и психофизических функций у детей с расстройствами аутистического спектра / Е.С. Стоцкая, А.Х. Мусралинова // Вестник Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. – 2025. – № 1 (14). – С. 51–57.

10. Технология формирования вестибулярной устойчивости у детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / С.Ю. Максимова, В.В. Анцыперов, И.В. Федотова, И.С. Таможникова, А.А. Мартынов. – Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК», 2019. – 80 с.

11. The relationship between the motor skills level and the severity of autism disorder in children with autism / A.A. Barrodi sedehi, A. Ghasemi, A. Kashi, E. Azimzadeh // Pedagogy of Physical Culture and Sports. – 2021. – №25 (1). – P. 59–65.

**«ЗАРЯДКА С РОДИТЕЛЯМИ»
КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ,
ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Наумова Людмила Анатольевна

Центр развития ребёнка – детский сад № 65 «Ивушка»

г. Альметьевска

E-mail: naumovaludmila1985@yandex.ru

Сергеева Ольга Ильинична

Центр развития ребёнка – детский сад № 65 «Ивушка»

г. Альметьевска

Аннотация. Родители, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, часто оказываются отвергнутыми и брошенными в одиночестве. Часто семья даже не знает и не понимает, что происходит с их ребёнком. Одни думают, что все со временем пройдёт, откладывая тем самым проблемы в долгий ящик, другие же, видя проблему, начинают её отрицать, ведь никто не хочет видеть рядом с собой «особенного» и требующего определённого подхода ребёнка. Лишь малая часть родителей, старается что-то предпринимать, но тогда встаёт проблема дефицита знаний и умений для коррекции поведения ребёнка. Коллектив детского сада должен оказать всемерную квалифицированную поддержку семье воспитанника, оказавшейся в тяжёлом жизненном положении.

Ключевые слова: потребность, поддержка, понимание, проблема, решение.

«EXERCISE WITH PARENTS» AS ONE OF THE FORMS OF WORK WITH PARENTS RAISING CHILDREN WITH ASD

Naumova Lyudmila Anatolyevna

Child Development Center – kindergarten No. 65 «Ivushka»
in Almetьевsk

E-mail: naumovaludmila1985@yandex.ru

Sergeeva Olga Ilyinichna

Child Development Center – kindergarten No. 65 «Ivushka»
in Almetьевsk

Abstract. Parents raising children with autism spectrum disorders often find themselves rejected and left alone. Often, the family does not even know or understand what is happening to their child, they just think that everything will pass over time, thereby postponing the problems, while others, seeing the problem, begin to deny it, because no one wants to see a “special” child next to them and requiring a certain approach. Only a small part of parents, seeing problems, try to solve them, but then there is a problem of lack of knowledge and skills to correct the child’s behavior. Thus, having found themselves in a “difficult life situation”, the kindergarten staff should act as a lifeline for the pupil’s family. Teachers should provide all possible support to parents who find themselves in a “difficult life situation.”

Keywords: need, support, understanding, problem, solution.

Введение. Ни для кого не секрет, что в современном мире затронутая нами проблема выходит на новый уровень. Мы все чаще видим или слышим, что в той или иной семье воспитывается «особенный» ребёнок. Рождение ребёнка с подобным диагнозом является большим потрясением для каждой семьи. Волнения родителей не заканчиваются и тогда, когда они узнают диагноз своего ребёнка, проблем становится только больше. Мы, как педагоги, должны сами владеть знаниями и умениями по взаимодействию с такими детьми и учить этому родителей, ведь часто родители начинают наказывать ребёнка, не понимая истинной причины происходя-

щего, тем самым только усугубляя ситуацию. Одним из важных моментов в работе с такими семьями остаётся повышение педагогической грамотности родителей и членов их семей. Конечным результатом работы является самостоятельное функционирование всей семьи с возможностью положительного развития всех её членов. Своевременная и квалифицированная помощь специалистов значительно поможет улучшить качество жизни ребёнка в семье.

С целью социальной адаптации и развития навыков взаимодействия ребёнка и родителей нами используются оригинальные и нетрадиционные формы, отвечающие интересам особенного ребёнка, способствующие его всестороннему развитию, поддержке и пониманию. Для себя мы открыли новую форму работы с семьёй воспитанников – «Зарядка с родителями», где предпочтение отдаётся формированию навыков творческого поиска у каждого ребёнка, а значит, его ответственности за принятый выбор того или иного пути. Так нарабатывается личный опыт двигательного самообразования. Здесь образование ребёнка проходит одновременно в двигательном, эмоциональном и интеллектуальном направлениях. Физкультура для нас не просто физическая нагрузка, совершенствование физических способностей – это повод находить связь как между людьми, так и между предметами и явлениями, осознание себя и мира, поиск внутренних ценностей ребёнка и для него самого, и для окружающих.

В рамках этого подхода в детском саду регулярно проводится «зарядка с родителями», где уже родитель становится активным участником процесса взаимодействия.

«Зарядка» решает две важные задачи: согласование позиций педагогов и родителей в вопросах понимания ребёнка и требований к нему; развитие детско-родительской привязанности, необходимой для успешного взаимодействия детей и взрослых.

Структура зарядки:

- ритмическая разминка;
- коллективные игры;
- выход из зала (во время подготовки выхода проводится короткая экспресс-рефлексия с детьми);
- обсуждение «зарядки» с родителями (возможны игры с родителями).

При проведении зарядки обговариваются правила безопасности, такие как спокойствие и уравновешенность, умение просить о помощи, думать о других.

Есть два правила участия:

1. Правило «домика»: если вы не справляетесь с интенсивностью, вы можете выйти из игры, чтобы отдохнуть, перевести дух. В ситуации невозможности соблюсти правила допускается их нарушение, но с определённой долей огласки (показать на пальцах «касания», «промахи», «подглядывши» и т. д.), легализуются ошибки.

2. Правило «здесь и сейчас»: во время обсуждения зарядки мы обсуждаем только то, чему свидетелем были все участники (не рассказываем о себе или своём ребёнке в других жизненных ситуациях).

В рамках этого направления с каждой группой «Зарядка с родителями» проводится от 3 до 5 раз игровыми блоками: «Беготня», «Игры с бегом», «Жонглирование», «Дракон», «Баланс», «Путешествие», «Зверобика». Каждый блок ставит перед собой свои задачи. Например:

Блок «Ритмическая работа»: упражнение «Хлопы-шлёпы-топы».

Задачи: настройка на ведущего; ощущение целостности, сонастройка группы; поддержание детского замысла (не задавить своими идеями).

Блок «Верёвочка»: упражнения «Прыжки через верёвку», пробегание под верёвкой.

Задачи: предоставить ребёнку инициативу в момент принятия решения; диалог с препятствием; решение непривычной двигательной задачи; совместная пристройка к ритму с учётом возможностей партнёра; разрешить себе ошибаться.

В процессе проведения зарядки блоки могут меняться: это зависит от подготовленности родителей и детей, настроения группы, т. е. ищем новые пути решения возникающих ситуаций, предлагаем запоминать и усваивать правила поведения в сложно организованной среде, договариваться друг с другом.

Организацию и планирование зарядки осуществляют инструктор по физической культуре, воспитатель группы и педагог-пси-

холог. Инструктор и воспитатель во время проведения избегают речевых подтекстов, которые регламентируют поведение детей и взрослых («приказывать», «утверждать», «отделяваться»).

Основным и немаловажным этапом зарядки является рефлексия. Весь период зарядки педагог-психолог наблюдает за взаимодействием детей и родителей, затем осуществляет обсуждение зарядки, которое строится в логике четырёх вопросов:

1. Что порадовало в детях?

2. Удалось ли себя поймать на несовершенстве и в чём? Поймать себя «за хвост»?

3. Какие игры из сегодняшней зарядки вы считаете наиболее полезными для своего ребёнка и почему?

4. С каким настроением уходите, в каком состоянии?

В это время воспитатель группы проводит фрагментарное короткое обсуждение с детьми:

1. Что было сложно вам?

2. Как думаете, что было сложным для родителей?

Результаты. На таких зарядках ребёнок видит активно действующего родителя, ставящего препятствия, бросающего вызов, решающего задачи. Дети в совместной игровой ситуации получают опыт постановки цели, решения задач, преодоления препятствий. Становятся активно действующими людьми.

Игровой практикум получил большой отклик и поддержку семей воспитанников. В ходе таких встреч родители единодушно пришли к выводу, что такое общение с ребёнком важно и, безусловно, влияет на их отношения.

Заключение. Работа по этому направлению заинтересовала родителей, они стали активными участниками всего процесса от подготовки до реализации. На данный момент работа по поиску подходов к взаимодействию не прекращается.

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Компьютерная верстка
А.И. Галиуллиной

Дизайн обложки
М.А. Ахметова

Подписано к использованию 14.10.2025.
Гарнитура «Times New Roman».
Заказ 52/9

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)

ISBN 978-5-00130-907-9



9 785001 309079 >