

**Бюджетное учреждение высшего образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Сургутский государственный педагогический
университет»**

**Региональный ресурсный центр
образовательных технологий по работе с детьми,
имеющими особенности развития**

**Организация инклюзивного образования
обучающихся с расстройствами
аутистического спектра**

(Методические рекомендации)

**г. Сургут
2019 г.**

Организация инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Дайджест. [Рукопись] /Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа – Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут.гос.пед.ун-т. Сургут: РИО СурГПУ, 2019 - 52 с.

Вёрстка и оригинал-макет: И. О. Еремеева

В методических рекомендациях раскрываются теоретические основы инклюзивного образования, сравнительный анализ интеграции и инклюзии.

Раскрывается типология, особые образовательные потребности, методы обучения и воспитания, обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Даны методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения, проведению групповых и индивидуальных коррекционных занятий с детьми с РАС.

Методические рекомендации адресованы педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы инклюзивного образования.....	6
1.1. Инклюзивное образование в России и зарубежом.....	6
1.2. Основные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья.....	8
1.3. Сравнительный анализ интеграции и инклюзии.....	10
Глава 2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС.....	13
2.1. Типология детей с расстройствами аутистического спектра.....	13
2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС.....	20
Глава 3. Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра.....	25
3.1. Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройством аутистического спектра адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.....	25
3.2. Требования к результатам развития жизненной компетенции	25
3.3. Система оценки достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.....	30
3.4. Методы обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра.....	32
3.4.1. Наглядные методы обучения и воспитания детей с РАС.....	32
3.4.2. Практические методы обучения и воспитания детей с РАС.....	36
3.4.3. Словесные методы обучения и воспитания детей с РАС.....	37
3.5. Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с РАС.....	38
3.5.1. Определение способа подачи программного материала внутри темы урока.....	38
3.6. Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения коллективного пользования для детей с РАС.....	39
3.7. Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий для детей с РАС.....	40
3.8. Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий для детей с РАС.....	41
3.9. Общие подходы к технологиям психолого - педагогического сопровождения в инклюзивной практике.....	47
Список литературы.....	51

Ведение

В настоящее время социальная политика Российской Федерации ориентирована на расширение доступности и повышение качества образования, гуманизацию и снижение уровня социального неравенства в области образования. Первоочередными задачами выступают ориентация системы образования на удовлетворение потребностей каждой личности, предоставление возможности получения образования всем желающим, независимо от уровня психофизического здоровья, социально-экономического статуса, этнической и религиозной принадлежности. Особое место в социальной политике занимают проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Именно эта категория граждан служит в обществе своего рода социальным индикатором доступности образования для населения в целом.

Демократизация и гуманизация образования привели к смене парадигмы педагогической науки. Признание уникальности и самоценности человеческой личности, переориентация учебно-воспитательного процесса на самого ребенка обусловили необходимость разработки новых педагогических стратегий. Современные развивающиеся деятельностный и личностно-ориентированный подходы к образованию сформировались на основе исследований Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и других. Совершенствование системы образования требует внедрения в практику работы образовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку адекватных условий для развития, воспитания, получения полноценного образования.

Одним из стратегических направлений модернизации российского образования современном этапе является переосмысление стратегии развития системы специального образования в сторону изменения и дополнения ее элементов – интегрированного (интеграция: лат. *integratio* – восстановление, восполнение – объединение каких-либо элементов, частей в целое) и инклюзивного образования (инклюзия: франц. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю, англ. *inclusion* – включение, присоединение).

Интегрированное образование, т.е. создание специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, и инклюзивное образование, основой которого является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех обучающихся, рассматриваются как закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с изменением отношения общества и государства к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

На современном этапе развития образования инклюзивное обучение в общеобразовательных организациях является приоритетной формой организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях общего образования.

Цель инклюзивной школы – дать всем детям возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, в том числе необходима такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Интеграция в общество рассматривается как конечная цель обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: выпускник, имеющий психофизическое нарушение, должен войти в общество как полноправный гражданин, способный к самостоятельной жизни, взаимоотношениям с окружающими людьми и продуктивной

деятельности. С этих позиций инклюзивное обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели в том случае, если в общеобразовательных учреждениях созданы условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку.

Продуктивность образовательной инклюзии непосредственно зависит от квалификации кадров общеобразовательных учреждений, их готовности к совместному обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с детьми, не имеющими нарушений. Педагоги образовательных учреждений должны иметь определенный объем знаний в области коррекционной педагогики и специальной психологии, владеть соответствующими педагогическими технологиями, использовать в работе специальную литературу.

Глава 1. Теоретические основы инклюзивного образования

1.1. Инклюзивное образование в России и зарубежом

Инклюзивный подход к образованию детей с ограниченными возможностями в системе общего образования является одним из самых острых и дискуссионных вопросов современного этапа развития отечественной системы специального образования.

Первые частные инициативы по интеграции отмечались за рубежом (США) в начале 20 века. В Великобритании процесс интеграции начался с принятия Положения о специальных образовательных потребностях. В Швеции интегрированное обучение преимущественно приняло форму «интеграции учебной базы» (физическая интеграция) при которой специальным школам отводят классные комнаты в помещениях обычных школ, в противоположность «индивидуальной интеграции», предусматривающей обучение отдельных учащихся с ограниченными возможностями в классах для нормально развивающихся детей. В Германии интегрированное обучение представлено несколькими моделями: интегрированный класс, кооперированный класс, стимулирующий класс, класс с постоянной опекой учителя-дефектолога. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion). Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение, или инклюзия – это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения. В 1990-х гг. в США и странах Европы вышел ряд публикаций, посвященных проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав, способствовавшие популяризации идей инклюзивного образования.

Исследования экономической эффективности инклюзивного образования, проведенные в 1980 - 1990-х гг. и демонстрируют преимущества интегрированного образования в терминах выгоды, пользы, достижений.

На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей-инвалидов. Государственные и муниципальные школы получают бюджетное финансирование на детей с особыми потребностями, и, соответственно, заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

В Саламанкской декларации о принципах, политике и практических действиях в сфере образования детей с особыми потребностями обозначен принцип инклюзивного образования, заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе. Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренную Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года.

Анализ развития интеграции за рубежом позволяет выделить условия, которые необходимы для успешной интеграции: демократичное общество с гарантированным соблюдением прав личности, финансовая обеспеченность, ненасильственный характер протекания интеграции, готовность общества к интеграционным процессам. Ключевым моментом концепции зарубежных ученых является убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

Базовым принципом инклюзивного образования, определенным ЮНЕСКО, является прием в обычные школы «всех детей, несмотря на их особенности и создание соответствующих условий их обучения на основе педагогических методов, ориентированных, в первую очередь, на потребности детей».

Принципы инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Существующие барьеры:

- архитектурная недоступность образовательных организаций;
- дети с особыми образовательными потребностями часто не принимаются в дошкольные образовательные организации;
- большинство педагогов и руководителей образовательных организаций недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению детей-инвалидов в процесс инклюзивного обучения;
- родители детей инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование и испытывают страх перед системой образования.

В западной системе образования инклюзивный подход развивается несколько десятилетий, в России данный принцип находится на этапе становления.

Анализируя становление и развитие системы специального образования О.Н. Смолин, депутат Государственной Думы, заместитель председателя Комитета Государственной Думы по образованию, констатировал, что в мире существуют три подхода к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, которые используются в современном Российском образовании.

До недавнего времени в России в основном использовалась модель, ориентированная на то, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны получать образование преимущественно в специальных образовательных организациях. В данной модели положительным является получение детьми качественного образования. Однако многие выпускники специальных школ испытывают трудности с интеграцией в общество.

Другая модель исходит из убеждения, что в обычных общеобразовательных школах должны быть созданы максимально благоприятные условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Этого можно достичь при помощи специальных педагогов, при условии создания некоторых дополнительных возможностей получения образования. Положительным этой модели образования является то, что таким детям легче интегрироваться в общество, но маловероятно, что в каждой школе для ребенка, могут быть созданы необходимые условия.

Модель, которую использует большинство стран западной Европы – смешанная или «европейская» модель. Она предполагает сохранение специальных образовательных организаций для детей с тяжелыми нарушениями, а так же развитие интегрированного обучения для других категорий детей.

Европейская модель инклюзивного образования наиболее приемлема для современной России. Модель предполагает сохранение системы дифференцированного образования – функционирования специальных (коррекционных) образовательных организаций с одной стороны и создание специальных условий в общеобразовательных

организациях для детей с ОВЗ с другой.

Российские ученые указывали на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Выготский Л.С. одним из первых обосновал необходимость создания педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»). Он отмечал, что «при всех достоинствах специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит в настоящую жизнь» [Выготский Л.С. 1983, с. 39-49].

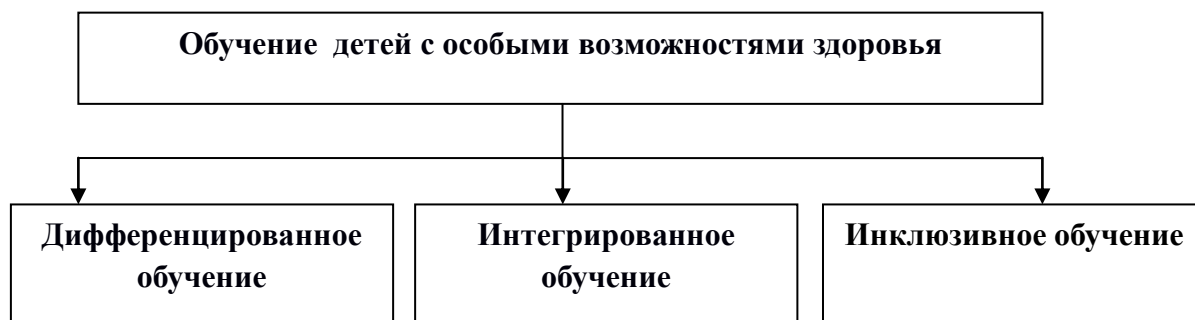
Несмотря на то, что в мире накоплен богатый инклюзивный опыт законодательной, организационной, социальной и психолого-педагогической работы, в современном образовательном пространстве, происходит смешивание терминологии и понятий в вопросах инклюзивного и интегративного подходов к образованию детей. Изменение социальной перспективы отечественной системы образования в отношении детей с ограниченными возможностями требует изменения концептуальных подходов к проблемам их образования. Эти подходы должны быть основаны на понимании того, что:

- дети с нарушениями в развитии обладают абсолютно всеми правами, зафиксированными Конституцией РФ;
- они вливаются в общество на общих основаниях и составляют его неотделимую и неотъемлемую часть;
- психолого-педагогическая коррекция должна стать категорией всей системы образования, задачей, реализуемой в повседневной педагогической работе, независимо от типа и вида образовательной организации.

1.2. Основные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья

В исследованиях Алехиной С.В, отмечено, что в настоящее время в России одновременно применяются три подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (таблица 1).

Таблица 1



Дифференцированное образование организуется для обучения и воспитания детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в отдельных образовательных организациях для обучения детей с ОВЗ.

Интегрированное образование представляет собой организацию обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в отдельных классах (группах) общеобразовательных организаций.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в классе (группе) общеобразовательной организации, совместно с детьми, не имеющими нарушений в развитии.

Дифференцированная система специального (коррекционного) образования, созданная в России в XIX веке, представляет собой четкую систему работы с детьми с разными нарушениями развития. Данная система, обоснованная теоретически и методологически, многократно оправдала себя на практике. Однако такая система не дает достаточную социальную адаптацию ребенка в реальном мире. Научные исследования и педагогическая практика убедительно показали, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья, с младенчества включенный в сообщество здоровых сверстников, воспитывающийся и обучающийся вместе с ними, достигает более высокого уровня социализации.

Интегрированная система. Теоретические и практические исследования отечественных ученых заложили основы интегрированного обучения детей с особыми возможностями здоровья (Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунская, Г. Л. Зайцева, Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко, Т. С. Зыкова, Т. В. Пельмская, Т. Л. Лещинская, М. Л. Любимов, Н. М. Назарова, Л. И. Тигранова, Л. М. Щипицина, Т. В. Фурьева и др.).

Рассматривания интеграцию как закономерный этап развития системы специального образования исследователи Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко предлагают следующие модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии:

- комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);
- частичная интеграция, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, по 1-2 человека включаются лишь на часть дня (например, во вторую половину дня) в массовые группы (классы);
- временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 2-х раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;
- полная интеграция может быть эффективна для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному со здоровыми сверстниками обучению. Такие дети по 1-2 человека включаются в обычные группы (классы), не получая постоянной коррекционной помощи в образовательной организации.

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья будет результативной при создании соблюдения внешних условий:

- раннее выявление нарушений, проведение коррекционной работы для достижения результатов, позволяющих ребенку обучаться в общеобразовательной организации;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, готовность реально помогать своему ребенку в процессе обучения;
- возможность оказания интегрированному ребенку квалифицированной коррекционной помощи;
- наличие условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

А также с учетом внутренних показателей:

- уровень психофизического и речевого развития ребенка, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;

- возможность овладения программой обучения в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;
- психологическая готовность ребенка к интегрированному обучению.

Становление интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России произошло в начале 90-х годов и закреплено на законодательном уровне – возможность открывать специальные (коррекционные) классы I-VIII видов на базе общеобразовательных школ, при соблюдении всех необходимых условий – кадровом, финансовом и материально-техническом обеспечении.

Отечественная концепция интегрированного обучения построена на трех основных принципах:

- интеграция через раннюю коррекцию;
- интеграция через обязательную коррекционную помощь каждому интегрированному ребенку;
- интеграция через обоснованный отбор детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Интегрированный в общеобразовательную среду ребенок, посещающий группу компенсирующего назначения, остается под патронатом системы специального образования. Интеграция сближает две образовательные системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними. Возможность такой интеграции – большой шаг в направлении к инклюзии.

Инклюзивное образование осуществляется посредством совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений, в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации.

Понятия инклюзия и интеграция часто используются как синонимы, но значение данных понятий не совпадают и характеризуют разную степень включенности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему.

Британский исследователь инклюзивного образования Тони Бут считает, что «интеграция и включение являются двумя фазами одного процесса, когда сначала обеспечивается просто присутствие, а затем полное включение в образовательную систему».

1.3. Сравнительный анализ интеграции и инклюзии

В диссертационном исследовании Н.В. Борисовой анализируются понятия «инклюзия» и «интеграция», которые можно использовать при организации интегрированного и инклюзивного образования детей с ОВЗ (Таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ интеграции и инклюзии

Интеграция	Инклюзия
Внимание направлено на проблемы «особых» детей	Внимание направлено на всех детей детского сада, школы
Изменение ребенка с проблемами, адаптация его к предлагаемым условиям	Изменение условий, образовательной системы: детского сада, школы, с учетом образовательных потребностей детей
Преимущество от этого процесса получают только дети с особыми потребностями	Преимущества получают все дети
Организуют образовательный процесс специалисты и специально подготовленные педагоги	Образовательный процесс строится с помощью творческой командной работы всех его участников: детей, родителей, педагогов,

Интеграция	Инклюзия
	специалистов
Образовательный процесс предполагает использование специальных методов обучения и терапии для детей с ОВЗ	Качественное обучение и воспитание всех детей
Ассимиляция детей с ОВЗ под условия социальной системы	Трансформация социальных условий, включающих всех участников социальной системы

Следует отметить, что в настоящее время в литературе можно встретить разные формулировки термина «инклюзия» и «инклюзивное образование»:

Инклюзия – это процесс признания и реагирования на разнообразие потребностей всех учащихся.

Инклюзия – это процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии

Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем)

Инклюзия – это возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.

«Инклюзивное» образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему.

Разнообразие в определении понятия «инклюзия» связано с тем, что это процесс, ориентированный на поиск новых способов удовлетворения образовательных потребностей каждого участника, соответственно определяемый по-разному в зависимости от обучающей ситуации и контингента детей

Инклюзивное образование (фр.inclusif-включающий в себя, лат. include-закрываю, включаю) - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

В ст.2. Федерального Закона от 29.12.12 «Об образовании в Российской Федерации» дано определение: «инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

В основе инклюзивного образования лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение и воспитание должно быть направлено на удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

В соответствии со значениями слов инклюзия (включение) и интеграция в России существует две концепции совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих нарушений в развитии:

- концепция интеграции, т.е. создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы;

- концепция инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация образовательных организаций в соответствии с потребностями детей, нуждающихся в особых образовательных условиях обучения и воспитания и детей, не имеющих отклонений в развитии.

Цель инклюзивного образовательного организации – дать всем детям возможность наиболее полноценной социальной жизни, активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся должен соответствовать континуум сервисов, необходима такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы, учитывающей особенности развития ребенка и ориентированной, прежде всего, на личностное развитие и социальную адаптацию.

Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы, учитывающей особенности развития ребенка и ориентированной, прежде всего, на личностное развитие и социальную адаптацию.

Глава 2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с расстройствами аутистического спектра

2.1. Типология детей с расстройствами аутистического спектра

В настоящее время развитие инклюзивного образования идет достаточно интенсивным темпом. В обычной общеобразовательной школе сегодня оказываются не только дети с нарушениями опорно-двигательной системы, снижением слуха и зрения, но и те категории детей, которые до этого практически не имели возможности обучаться и быть адаптированными к условиям обычной школы – дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Дети с РАС это целый спектр нарушений развития, характеризующийся различными проявлениями своеобразия эмоциональной, волевой и когнитивной сфер и поведения в целом. Это некая «линейка» состояний. Самые легкие из них (при синдроме Аспергера и «мягких» вариантах раннего детского аутизма) характеризуются явными трудностями коммуникации, невозможностью считывания эмоционального и социального контекста ситуации, социальной наивностью, нелепым поведением и другими проявлениями. Наиболее тяжелые проявляются в отрешенности, невозможности трудностей понимания чувств других людей, особенности реагирования на комфорт и дискомфорт монотонно-однообразным характером поведения, наличием большого количества стереотипий, аффективными вспышками и другими поведенческими нарушениями. Описывая поведение таких детей, большинство родителей указывают на «странность», «необычность», «чуждаковатость», «отличие от всех», определяющиеся, прежде всего, нарушенным общением. Обращает на себя внимание рисунок поведения – определенная нелепость - неадекватность, стереотипность, негибкость, которая проявляется практически во всем. Практически для всех детей характерна неравномерность (асинхронность) созревания и развития психических сфер - когнитивной, включая и речевую, эмоциональной и волевой. У них изменена чувствительность – либо избирательно повышена, либо явно снижена реакция на тактильные и сенсорные раздражители, как следствие снижения или повышения порогов чувствительности. Поведение, часто характеризуемое как автономное, иногда «ритуальное», иногда эти ритуалы могут достигать значительной сложности. В поведении такого ребенка часто доминируют разнонаправленные аффекты, влечения, отсутствует единство и внутренняя логика переживания событий и понимания явлений. Во внешнем облике часто обращает на себя внимание особый взгляд, или взгляд, обращенный в пустоту, или сквозь собеседника и тому подобное. Моторика угловатая, движения неритмичные, а в случаях дискомфорта, тревоги, неопределенности могут возникать различного рода стереотипные движения, в том числе и моторные - в пальцах, кистях рук, ходьба на цыпочках, однообразный бег и прочее. Речь обычно специфически модулирована, иногда на высоких тонах, иногда монотонная, часто «рубленая» не направлена к собеседнику, в речевом общении отсутствует экспрессия, жестикация, мелодическая, интонационная и темповая сторона речи нарушена. Наблюдаются отклонения тональности, скорости, ритма речи, нет интонационного переноса, часты эхолалии (отраженная речь), иногда наблюдается бессвязность речи, часто, неспособность к диалогу, даже при «хорошей» речи, прежде всего – трудности диалога. Экспрессивная речь часто развивается с отставанием. Наблюдаются и трудности в понимании сложной речи окружающих, невозможность понимания подтекста, юмора, скрытого смысла высказываний, метафоризации.

В целом, как уже говорилось, развитие психических сфер - регулятивной, когнитивной и волевой отличается значительной неравномерностью, невозможностью соотношения с паспортным возрастом, психические функции – внимание, память, мышление и другие развиваются также неравномерно, своеобразно, искаженно.

Наибольшая специфика наблюдается, естественно, в развитии эмоциональной сферы и взаимодействия с другими людьми. Такие дети, порой очень чувствительные в отношении себя, оказываются совершенно нечувствительными в отношении к другим людям. Аутичный ребенок не может ставить себя на место другого, не может понять, что чувствует другой человек.

Выраженность описанных проявлений у разных детей различна, что, несомненно, зависит от варианта аутистических расстройств, всего предшествующего жизненного опыта, особенностей воспитания в семье.

При включении такого ребенка в среду обычных сверстников очень важно быть терпеливым, соблюдать постепенность и не торопиться. Важно, чтобы ребенок заранее познакомился и с педагогом, и с классом, выбрал себе место, прошелся по школе и понял где и что находится – туалет, столовая и т. п. Вначале ребенок может находиться в классе неполный день, а всего пару (или один) урок (лучше тот, на котором ребенок будет успешнее), постепенно увеличивается «доза» и объем его пребывания в обычном классе. Конечно, хотелось бы, чтобы ребенок сопровождался тьютором, хотя бы на период адаптации или первые месяцы.

Его отношения с детьми выстраиваются достаточно сложно (обычно сложнее, чем со взрослыми), хотя самым большим заблуждением было бы считать, что у него снижена потребность в общении. Она не снижена – она специфична, поскольку ребенок не улавливает социальных и эмоциональных контекстов происходящего, не понимает подтекста и юмора, выражено затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании. Он крайне невынослив в контакте. Его высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность и все это в свою очередь усложняет процесс коммуникации с детьми и взрослыми.

Знание особенностей развития аутичных детей поможет учителю разобраться и будет способствовать большему пониманию различных проявлений ребенка в процессе его адаптации к школьной жизни. В целом это поможет включить такого ребенка в общий класс.

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

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

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко

ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка. Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлечшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

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

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. ***Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка.*** Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого. *В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4.образовательной программы.*

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к

скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их *аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении)*.

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

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский

коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. образовательной программы.

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

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

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

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

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

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и

учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

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

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

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще) образовательной программы.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

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

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

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации.

Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Для детей характерны:

- неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания;
- задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза;
- медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии.

В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании. В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными.

Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

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

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

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

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

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

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС **диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким**, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста. Важно подчеркнуть, что для получения начального образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большей степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. *Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.*

Особые образовательные потребности детей с аутизмом наиболее полно представлены в Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

В период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- в значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в классе оно должно приближаться к его полному включению в процесс начального школьного обучения;
- выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные;
- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в школу обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;
- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
- в начале обучения, при выявленной необходимости, наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;
- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном учебном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала в классе (что может быть трудно ему в период привыкания к школе) и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;
- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации на перемене, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;

- ребенок с РАС для получения начального образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;

- педагог должен стараться транслировать эту установку соученикам ребенка с РАС, не подчеркивая его особенность, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;

- процесс его обучения в начальной школе должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы;

- ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

При всем разнообразии и специфике развития можно выделить общие для всех детей с РАС особенности развития, как отдельных психических функций, так и психических сфер в целом.

Основные общие особенности развития:

- общая логика психического развития аутичного ребенка искажена - уровень развития познавательной, эмоциональной и регулятивной сфер различен, по отношению к возрасту и социально-психологическому нормативу;

- основные проблемы ребенка лежат в сфере социально-эмоциональной сфере и сфере взаимодействия с другими людьми. Потребность в общении и выражение этих потребностей у ребенка неадекватны по отношению к ситуации взаимодействия;

- ребенок негибок, его поведение носит стереотипный, повторяющийся характер;

- у ребенка проявляется выраженная эмоциональная незрелость, большая уязвимость в контактах;

- часто ребенок имеет более раннее развитие отдельных способностей и умений по сравнению с физическим и социально-эмоциональным уровнем его развития;
- у ребенка имеются специфические трудности социальной адаптации (не «считывает» социально-эмоционального контекста ситуации, не понимает юмор, переносный смысл);
- часто ребенок может иметь причудливые интересы, и или страхи, быть крайне избирателен в общении, еде и т. п., тяжело переживает изменения в окружающем;
- на ребенка невозможно воздействовать обычными педагогическими приемами. Это касается скорее запретительных мер;
- чаще всего ребенок имеет трудности управления своим поведением, трудности контроля и программирования своего поведения, нуждается в большом объеме и длительности организующей помощи взрослого.

Особенности учебного поведения:

- такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации, и при переменах ситуации;
- легче себя чувствует в привычной, стереотипной обстановке. Он «лучше» ведет себя на структурированном уроке, чем на перемене;
- ребенок часто имеет трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий. Затрудняется при необходимости работать самостоятельно;
- у ребенка часто наблюдается наличие «своих», не вполне адекватных «учебных» стереотипов;
- нуждается во введении четких алгоритмов или стереотипов деятельности в процессе обучения. Ребенку необходим четкий порядок действий по отношению к личным вещам учащегося в начале и конце учебного дня (например, как разбирать и собирать портфель);
- не демонстрирует то, что мы понимаем как внимание;
- легче адаптируется, имея определенные опоры в виде расписаний, схем или планов деятельности;
- имеет большую латентность в ответах, иногда – наоборот – мгновенность, по сравнению с другими детьми;
- затрудняется при необходимости отвечать у доски, или с места, или, наоборот – письменно;
- темп, работоспособность и продуктивность его деятельности в целом снижены, иногда неравномерны;
- такой ребенок нуждается в частом и позитивном, без иносказаний и метафор одобрении его деятельности;
- часто ребенок демонстрирует обидчивость и «отличную память» на ситуации, вызвавшие обиду;
- часто у ребенка отмечается недостаточная критичность, адекватность, в том числе в поведении, трудности анализа собственного поведения;
- такой ребенок как бы «не переносит» трудностей и неудач, они вызывают резкие эмоциональные реакции, с бурным негативизмом, вплоть до отказа от деятельности;
- письменную речь такой ребенок часто может воспринимать легче, чем устную. Это свойство можно использовать для управления поведением ребенка;
- по-своему он очень привязывается ко взрослому, «ревнует» его тяжело переживает замены;
- ребенок лучше понимает материал, если он видит изображение;
- такой ребенок нуждается в составлении адаптированной образовательной программы (составлении индивидуальной образовательной программы) и введении специальных занятий со специалистами – психологом или (и) социальным педагогом, логопедом, способствующих формированию его представлений об

окружающем и их связи с личным опытом ребенка, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков.

Эмоциональные особенности:

- у ребенка имеются трудности установления взаимодействий и отношений как с детьми, так и со взрослыми;
- отмечаются трудности, вплоть до невозможности анализа и «считывания» эмоционального контекста ситуации, в том числе и коммуникативных;
- для ребенка часто характерна чрезмерная ранимость и уязвимость по отношению к себе, вплоть до неадекватности в контактах;
- у ребенка выраженная эмоциональная и волевая (регулятивная) незрелость, своеобразный «инфантилизм»;
- часто переживания ребенка выглядят как механистичные, трудно заметить искренность в демонстрируемых переживаниях по отношению к другому, они могут не проявляться, или быть парадоксальными.

Понимание особенностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных организационных и содержательных условий обучения и воспитания, необходимых для успешного включения и социальной адаптации ребенка в среде обычных сверстников, прежде всего создания адаптированной образовательной программы по ряду учебных предметов с составлением индивидуального учебного плана.

Глава 3. Инклюзивное образование детей с расстройствами аутистического спектра

3.1. Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройством аутистического спектра адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

В соответствии с вариантом стандарта 8.1. для детей с ОВЗ при инклюзии обучающийся с РАС осваивает Основную образовательную Программу, требования, к структуре которой установлены действующим ФГОС. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО соответствуют ФГОС НОО.

Обязательной для ребенка с РАС, обучающегося в условиях инклюзии, является систематическая специальная помощь, отвечающей его особым образовательным потребностям.

Планируемые результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО (вариант 8.1.) дополняются результатами освоения программы коррекционной работы.

При этом он имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации не только в общей, но и в иных формах. Для обучающегося с РАС это может быть аттестация в индивидуальном порядке, в привычных условиях, в присутствии знакомого учителя, без обозначенного для ребенка ограничения по времени. Контрольные задания, при необходимости, могут быть представлены ребенку в форме наиболее удобной для него. Выбор одного из нескольких предложенных вариантов ответа может быть затруднителен такому ребенку даже при знании им правильного ответа.

Поддержка в освоении основной образовательной программы начального обучения. Для обучающегося с РАС она реализуется:

- в создании оптимальных условий введения ребенка в ситуацию обучения;
- в помощи в формировании адекватного учебного поведения в условиях работы в классе;
- в подаче учебного материала с учетом особенностей усвоения информации, парадоксальности в освоении «простого» и сложного», специфики овладения учебными навыками.

3.2. Требования к результатам развития жизненной компетенции

Требования к результатам развития жизненной компетенции включают:

- развитие внимания и представлений об окружающих людях, установление эмоционального контакта со сверстниками и близкими взрослыми, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта осмысленного использования адекватных форм коммуникации;
- развитие жизненного опыта ребенка, совместное со взрослым осмысление повседневных ситуаций, проработка значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершать собственный осмысленный выбор и совместно выстраивать порядок и план действий;
- развитие позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них;
- помощь в формировании реальных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности обращаться за помощью к взрослым, в том числе по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе;
- продвижение в овладении социально-бытовыми умениями в повседневной

жизни;

- продвижение в овладении навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия (приветствия, извинения, вежливая просьба или отказ);
- помощь в осмыслении осмысление и дифференциация картины мира в ее целостной временно-пространственной организации (продвижение в преодолении фрагментарности ее восприятия);
- помощь в осмыслении социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

По каждому направлению коррекционной работы определяются требования к результатам развития жизненной компетенции (см. таблицы 3 - 10).

Таблица 3

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Установление и развитие эмоционального контакта, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта использования адекватных форм коммуникации и развитие представлений об окружающих людях»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Установление эмоционального контакта, развитие представлений об окружающих людях, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта осмысленного использования адекватных форм коммуникации	Развитие у ребенка стремления к контакту, внимания и ориентации на другого человека, восприятия происходящего. Понимание ребенком, того, что свои переживания можно разделить с другим человеком, получение разнообразного опыта разделенных переживаний. Понимание того, что происходит с ним значимо для других, а ему может быть близко то, что происходит с другими людьми (очерчивание и разработка общих смысловых полей). Появление возможности спонтанно обратиться, задать вопрос и воспринять ответ не только в узком русле собственного стереотипного интереса. Приобретение положительного опыта коммуникации, развитие ее адекватных форм, накопление представлений о других людях.

Таблица 4

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Совместное осмысление и упорядочивание жизненного опыта ребенка: повседневных ситуаций; значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершения самостоятельного выбора, выработки общего решения и построения планов»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Совместное осмысление, упорядочивание и расширение жизненного опыта ребенка. Эмоционально-смысловая проработка повседневных и новых ситуаций, значимых воспоминаний и намерений, развитие возможности совершения осмысленного выбора, принятия совместного решения и построения плана действия,	Большая адекватность и эмоциональная стабильность ребенка, Появление в его жизни предметов, людей, обстоятельств, на которые раньше он не обращал внимания. Появление возможности обратиться к прошлому опыту ребенка, а также его собственных обращений к прошлому: «а помнишь?». Возможность использовать его прошлый опыт для осмысления и оценки

	<p>происходящего и организации поведения ребенка.</p> <p>Появление возможности обсудить происходящее и выделить возможные варианты развития событий, получение ребенком опыта самостоятельного выбора (а ты как хочешь?), выбора не из «хорошего и плохого», а из «хорошего и другого - тоже хорошего», «что сначала, а что потом»</p> <p>Появление возможности постепенного включения ребенка в обсуждение и принятия общего решения, совместной разработки плана будущих действий.</p>
--	---

Таблица 5

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Развитие более позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Развитие позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»	<p>Развитие положительного внимания к новому, появление любопытства.</p> <p>Появление большей стабильности, уменьшения тревоги при нарушении привычного хода событий.</p> <p>Появление внимания и интереса к шутке, попыток шутить самому</p>

Таблица 6

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Помощь в формировании реальных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности обращаться за помощью к взрослым, в том числе по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе.	<p>Продвижение в возможности реально оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: на прогулках, в играх, в еде, в физической нагрузке, в приёме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации.</p> <p>Понимание ребёнком того, что пожаловаться и попросить о помощи – это нормально и необходимо. Появление возможности обратиться за помощью к взрослому.</p> <p>Получение опыта выделения ситуации, когда требуется привлечение родителей, когда возникает необходимость связаться с семьёй для принятия решения в области жизнеобеспечения.</p> <p>Появление возможности обратиться ко взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (Извините, я забыл, не понял. Повторите, пожалуйста, и т.д.)</p>

Таблица 7

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению
«Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование активной позиции ребёнка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту.	Прогресс в самостоятельности и независимости в быту. Продвижение в овладении навыками самообслуживания
Освоение правил устройства домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды; покупка, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды; поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т. д.), понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей.	Развитие представлений об устройстве домашней жизни. Попытки включаться в разнообразные повседневные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни
Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми.	Продвижение в развитии представлений об устройстве школьной жизни. Умение ориентироваться в пространстве школы и в расписании занятий. Появление попыток включаться в разнообразные повседневные школьные дела, принимать в них посильное участие.

Таблица 8

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции
по направлению «Овладение навыками коммуникации»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Продвижение в овладении навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия (приветствия, извинения, вежливой просьбы ли отказа).	Появление попыток и продвижение в возможности решать актуальные житейские задачи, используя вербальную коммуникацию как средство достижения цели. Стремление включиться и поддержать разговор на темы, не связанные с собственными стереотипными интересами, появление большей адекватности в выборе собеседника и темы разговора. Появление возможности адекватно задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, отказ.
	Появление попыток получать и уточнять информацию от собеседника, не связанную со сверх ценными интересами ребенка. Продвижение в освоении принятых

	культурных форм выражения своих чувств
Расширение и обогащение опыта коммуникации ребёнка в ближнем и дальнем окружении.	Расширение круга ситуаций, в которых ребёнок может использовать коммуникацию как средство достижения цели.

Таблица 9

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению
«Дифференциация и осмысление картины мира»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребёнка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности.	<p>Адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды.</p> <p>Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации.</p> <p>Расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двора, дачи, леса, парка, речки, городских и загородных достопримечательностей и др.</p>
Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватной возрасту ребёнка. Формирование умения ребёнка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком.	<p>Продвижение в умении накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве. Устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, попытки вести себя в быту сообразно этому пониманию.</p> <p>Продвижение в установлении взаимосвязи порядка общественного и уклада собственной жизни в семье и в школе, попытки соответствовать этому порядку</p>
Формирование внимания и интереса ребёнка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой.	<p>Появление у ребёнка любознательности, способности с интересом замечать новое, задавать вопросы, попыток включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность.</p> <p>Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности и ответственности.</p> <p>Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий</p>
Развитие способности ребёнка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как средство	<p>Попытки передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком. Опыт включения в свой личный опыт жизненного опыта других людей. Попытки делиться своими воспоминаниями,</p>

коммуникации и др.)	впечатлениями и планами с другими людьми.
---------------------	---

Таблица 10

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Дифференциация и осмысление адекватных возрасту социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми.	Продвижение в понимании и умении использовать правила поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с детьми на детской площадке, с соседями по дому и с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д.
Освоение необходимых ребёнку социальных ритуалов.	Продвижение в умении адекватно использовать самые простые социальные ритуалы, принятые в окружении ребёнка.
	Большая адекватность в выражении своих чувств соответственно ситуации социального контакта.
Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребёнка в ближнем и дальнем окружении.	Расширение круга освоенных социальных контактов.

3.3. Система оценки достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО должна позволять вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов; в том числе итоговую оценку, обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО должна также предусматривать оценку достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения программы коррекционной работы.

Оценка достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения программы коррекционной работы. Должна ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся с РАС; на достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов НОО и курсов коррекционно-развивающей области, формирование универсальных учебных действий; обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения обучающимися с РАС АООП НОО, позволяющий вести оценку предметных (в том числе результатов освоения коррекционно-развивающей области), метапредметных и личностных результатов; предусматривать оценку достижений, в том числе итоговую оценку достижений обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

Содержательный раздел. Программа формирования универсальных учебных действий, программа отдельных учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся с РАС, программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программа внеурочной деятельности соответствуют ФГОС НОО.

Структура АООП НОО предполагает введение программы коррекционной работы. Направление и содержание программы коррекционной работы. Значительной части детей с РАС доступно и показано образование, соотносимое по уровню «академического» компонента с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, получаемое в совместной с ними среде обучения в те же календарные сроки. Инклюзия в наибольшей степени целесообразна для детей с РАС, имеющих формально сопоставимый с нормой уровень психоречевого развития (ориентируемся на 3 и 4 группы, по отечественной клинико-психологической классификации аутичных детей О.С.Никольской), и является оптимальной в том случае, если до поступления в школу ребенок имеет опыт подготовки к ней в группе детей.

Вместе с тем, даже имея высокие интеллектуальные способности, эти дети для успешного освоения начального образования в условиях инклюзии нуждаются в систематической психолого-педагогической и организационной поддержке, обеспечивающей удовлетворения их особых образовательных потребностей, которая реализуется на основе, разрабатываемой для каждого обучающегося индивидуальной программы коррекционной работы.

Основные принципы формирования программы коррекционной работы с обучающимися с РАС заключаются в следующем:

- Необходимость постепенного, индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе: начиная с уроков, где он чувствует себя наиболее комфортно и успешно, до полной инклюзии.
- При выраженности проблем, связанных с развитием социально- бытовых навыков и навыков коммуникации, ориентировки в происходящем, восприятием заданий и инструкций педагога, должна быть подключена дозированная и временная помощь тьютора.
- В связи с трудностями формирования учебного поведения у ребенка с РАС в начале обучения он должен быть временно обеспечен дополнительными занятиями с педагогом (индивидуальными или в группе детей) по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и регулироваться во взаимодействии с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания.
- Необходимость постепенного перехода от индивидуальной инструкции к фронтальной, специального внимания к выбору для обучающегося места в классе, где он будет более доступен организующей помощи учителя.
- Значимость для ребенка с РАС четкой и осмысленной упорядоченности временно-пространственной структуры уроков и всего его пребывания в школе, дающей ему опору для понимания происходящего и самоорганизации.
- Необходимость индивидуальных педагогических занятий для контроля за освоением обучающимся новым учебным материалом и для оказания, при необходимости, индивидуальной коррекционной помощи в освоении основной Программы.
- Для успешного обучения в условиях инклюзии ребенок с РАС требует индивидуального подхода:
 - При организации и подаче учебного материала в условиях фронтальных и индивидуальных занятий должны учитываться особенности усвоения информации и специфика выработки навыков при аутизме;
 - При организации самостоятельного выполнения ребенком учебных заданий на классных занятиях должны использоваться виды заданий, поддерживающие и организующие работу ребенка;
 - При оценке меры трудности задания и учебных достижений ребёнка необходим учет специфики проблем его искаженного развития, парадоксальности освоения «простого» и «сложного» при аутизме (например, легче выделить скрытые на картинке геометрические фигуры, чем раскрыть ее содержание по смыслу);

- Значимость на начальном этапе обучения специальной организации на перемене, включения его в мероприятия, позволяющие отдохнуть и получить опыт в контактах со сверстниками.
- Необходимость введения в Коррекционную Программу специальных разделов обучения, способствующих:
 - Формированию представлений об окружающем;
 - Развитию способности к осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта;
 - Развитию самосознания на основе проработки воспоминаний, представлений о будущем;
 - Развитию способности планировать, выбирать, сравнивать, осмыслять причинно-следственные связи в происходящем.
- Необходимость оказания специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых на уроках знаний и умений, не допускающего их простого механического накопления.
- Необходимость специальной коррекционной работы по развитию вербальной коммуникации детей, возможности вести диалог, делиться с другими своими мыслями, впечатлениями, переживаниями.
- Развитие внимания к близким взрослым и соученикам, оказание специальной помощи в понимании происходящего с другими людьми, их взаимоотношений, переживаний.
- Создание условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего.
- Необходимость специальной установки педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, совместное осмысление происходящих событий.
- Поддержание в обучающемся уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях; трансляция этой установки соученикам ребенка с РАС с подчеркиванием его сильных сторон. Демонстрация симпатии к нему через свое отношение в реальном поведении.
- Процесс обучения в начальной школе ребенка с РАС должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы.
- Ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

3.4. Методы обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра.

3.4.1. Наглядные методы обучения и воспитания детей с РАС

Наглядные средства – схемы, четкие плакаты, инструкции, и в особенности расписания позволяют ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, лучше ориентироваться как в помещении, так и в процессе учебной деятельности.

Визуализация режима дня. В первую очередь, необходимость введения расписания связано с тем, что различные явления окружающего мира и события, происходящие с ребенком, часто в его сознании не связаны с определенными временными рамками. У ребенка с расстройством аутистического спектра с трудом формируется структура времени. В результате, оказывается не сформировано понимание последовательности событий. Ребенок не знает *когда* и *что* можно делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям

поведения. Так же важно помнить, что склонность к стереотипам обеспечивает определенную безопасность ученику с расстройством аутистического спектра. Именно для этой цели служит создание расписания, которое должно иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании ребёнка становится более упорядоченной, предсказуемой, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов, аффективных срывов. Расписание позволяют ребёнку успешнее:

- следовать распорядку дня. Учащийся знает, что он должен сделать сегодня, и ему не нужны словесные инструкции или подсказки. Таким образом повышается самостоятельность ребенка;

- справляться с тревогой, устраняют постоянные вопросы о событиях дня, снижая, таким образом, беспокойство учащегося и придавая ему чувство уверенности и безопасности;

- позволяют избежать конфронтации со взрослыми. Когда приходит время занятия, которым ребенок не любит заниматься, то взрослым следует ссылаться на расписание: «Расписание говорит, что мы будем ...»;

- позволяют усвоить наиболее важные алгоритмы учебных действий;

- позволяют учащимся быть готовыми к переменам;

- позволяют связывать ожидаемое поведение с занятиями в расписании;

- дают возможность учащемуся получить ощущение того, что что-то достигнуто.

Лучше всего, если расписание будет размещено в центре классной комнаты, чтобы его мог видеть весь класс. Учитель должен «пройти» с ребенком по расписанию либо на весь день, либо только осветив предстоящее занятие в зависимости от способности ребенка или класса воспринимать данную информацию.

Ввиду того, что у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи (или такой ребенок часто может «не слышать» обращения), необходимо, чтобы расписание было визуальным. Привычные для обычных людей вербальные способы объяснений некоторых событий, для таких детей недостаточны. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Для учеников школы такие карточки должны сопровождаться подписями, а в последствие замениться текстовым расписанием.

Введение расписания важно еще и потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «Нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным. Карточки, выстроенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет».

В период обучения с использованием расписания необходимо помнить, о том, что расписание неизменно, и все пункты, внесенные в него, должны быть выполнены. Недопустимо изменение расписания без уважительной причины. Однако, в процессе работы учителя часто встречаются с необходимостью внесения изменений в расписание, то есть «слома» уже сформированного стереотипа. Например, ученики знают, что сегодня по расписанию у него рисование, а педагог Вам только сообщил о том, что заболел. Как же этот факт преподнести ученикам?

Во-первых необходимо ранее предусмотреть карточку, картинку или фотографию, которая будет символизировать подобные изменения («больной человек, лежащий в постели»; много машин, стоящих в ряд - «пробка» и т. д.). Необходимо отметить, что подобные «домашние заготовки» учителя должны предусматривать заранее и всегда иметь при себе.

Во-вторых, если в жизни происходит подобная ситуация изменения течения событий, отличная от ранее составленного расписания, необходимо вместе с учениками внести корректировки:

- вынуть карточку события, которого не будет;
- найти карточку с изображением события, которое его заменит;
- вместе с учениками внести изменения в расписание.

Все производимые действия по изменению расписания, учитель проговаривает вслух. Лучше всего, если расписание будет размещено в центре классной комнаты, чтобы его мог видеть весь класс.

Создание *расписания школьного дня* является необходимым условием адаптации в школе ребенка с расстройством аутистического спектра.

Визуализация плана урока. Помимо расписания школьного дня, очень важно четко планировать деятельность ученика с расстройством аутистического спектра в течение урока. Введение подобного расписания поможет учителю: упорядочить деятельность на уроке, уменьшить беспокойство, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности. Расписание деятельности на уроке может располагаться сбоку от доски. Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить к «списку» заданий.

Визуализация плана урока дает следующие преимущества:

- позволяют следовать плану урока. ученик знает, что он должен делать на уроке, и ему не нужны дополнительные словесные инструкции или подсказки;
- использование визуального плана урока повышает уровень самостоятельности ребенка и позволяет ученику подготовиться к смене деятельности;
- заранее прописанный план позволяет избежать конфронтацией с учителем. когда приходит время определенного, пусть даже сложного задания, которым ребенок не любит заниматься, то учитель может сослаться на расписание;
- постоянное использование планов урока позволяет усвоить основные заведенные действия на том или ином уроке;
- так же вычеркивание заданий из плана урока дает возможность учащемуся получить ощущение того, что что-то достигнуто.

Наглядное подкрепление информации. Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи.

Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться *визуальным рядом*, а так же выполнением *практических заданий*. Для обучения детей с расстройствами аутистического спектра очень хорошо подходит китайский принцип: «я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю».

Применение наглядности и оправдано при преподнесении любого учебного материала:

- используйте наглядное подкрепление при изучении новых слов и понятий;
- сопровождайте тексты фотографиями и иллюстрациями;
- используйте презентации при подаче знаний об окружающем;
- соединяйте абстрактные понятия с образами и символами (*например* - понятия «вверх» и «вниз»);
- произнося термин, покажите физически, с помощью игрушки;
- подкрепите таблички с подписями к игрушке и еще раз покажите, учитель должен показать их ребенку;
- замените игрушку картинкой с подписью;
- замените картинку символом – стрелкой;

- оставьте только табличку.

Наглядная демонстрация связей между понятиями. Недостаточная способность к обобщению вызывает трудности в выстраивании связей между понятиями, вследствие чего они могут восприниматься изолированно. Поэтому ребенку необходимо наглядно показывать, как одно понятие связано с другим.

Наглядное подкрепление инструкций. Отдельно следует отметить использование визуального подкрепления для инструкций:

- подкрепите инструкцию символом. очень часто у детей с расстройством аутистического спектра возникают сложности с пониманием синонимов одних и тех же инструкций (*например: реши пример - напиши ответы - напиши результат и т. д.*). ребенку бывает очень сложно соотнести инструкцию с конкретным действием;
- разбивайте задания в виде наглядных инструкций. подкрепление инструкции визуальным стимулом важно так же в случаях выполнения сложного задания, состоящего из ряда инструкций. заранее подготовьте карточки с символами и прикрепите их слева направо либо сверху вниз;
- используйте визуальные алгоритмы выполнения заданий. научите ребенка выполнять задания, ориентируясь на стандартный алгоритм, что обеспечит ему возможность самостоятельного выполнения работы.

Образец выполнения. Основная задача учителя начальной школы - *научить* ребенка. Поэтому необходимо помнить, что процесс *научения* начинается не с вопроса, а с демонстрации ожидаемого результата. Прежде, чем ожидать *результата* – покажите, что будет представлять собой результат. Предоставление образца выполнения может быть в виде:

- моделирования действия – покажите, как должно выглядеть действие;
- образец ответа – пример ответа на вопрос;
- образец заполнения таблицы, схемы и т. д.;
- алгоритм выполнения задания – визуальный план выполнения.

Визуализация правил поведения. Наблюдаемое поведение ребенка с расстройством аутистического спектра, которое может истолковываться как простые капризы или непослушание, может иметь целый ряд значений. Например, оно может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против не желаемых событий и т. д. Для того, чтобы ваши ученики быстрее привыкли школьным правилам, рекомендуется дополнительное обучение правилам поведения на уроке. Для начала, необходимо ввести общие правила для всего класса. Для этого надо продумать, какие правила вводить. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила. Продумайте формулировку каждого правила. Фраза должна быть короткой, все слова в ней должны быть понятны. Желательно не использовать в формулировках частицу НЕ. Ваше правило должно показывать *«как нужно себя вести»*.

Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра часто затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное напоминание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить символ, для того, что бы постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы. Как правило, такие напоминания располагают сбоку от доски. По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Социальные истории. Учеников с расстройством аутистического спектра необходимо специально обучать правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т. д. Дети с аутизмом испытывают трудности в социальном взаимодействии. Популярная стратегия решения этих проблем – социальные истории, которые помогают людям в спектре аутизма «считывать» и понимать социальные ситуации. Социальные

истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. При составлении социальной истории важно преподнести адекватное социальное поведение в форме истории. Дети с аутизмом часто лучше воспринимают визуальную информацию, поэтому история должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

3.4.2. Практические методы обучения и воспитания детей с РАС

Индивидуальная корректировка объема задания. Перед началом ознакомления с новой темой необходимо проводить анализ планируемых заданий с точки зрения объема, специфики преподнесения и возможности выполнения:

- Установите границы задания. Во время предъявления задания необходимо сразу обозначить объем выполняемой работы. Задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме. При необходимости используйте таймер.

- Сократите объем заданий. Очень часто для закрепления того или иного навыка, а так же для проведения оценки его сформированности, достаточно небольшого объема задания.

- Предъявляйте задания маленькими частями – это поможет избежать путаницы в инструкциях, перескакивания с одного задания на другое, а так же паники при виде большого объема. Для этого удобно использовать отдельные карточки с заданиями.

- Замените задание другим. Анализируя индивидуальные трудности ученика с расстройством аутистического спектра, необходимо определить, какая форма задания будет оптимальна для того или иного ученика.

Например: Детям с моторными трудностями и особенностями письменной речи целесообразно предоставить возможность устного сообщения. Т. е. вместе выполнения письменной работы. Ребенку можно предложить ответить у доски или с места, подготовить сообщение. В тех же случаях, когда ребенку трудно отвечать перед всем классом или при своеобразии произношения можно предложить выполнить письменную работу, тест, письменное сообщение.

Помощь в переходах от одной деятельности к другой. Некоторые аутичные ученики испытывают трудности с переходами от одной деятельности к другой. Многие люди, страдающие аутизмом, говорят о том, что такие перемены могут быть невероятно трудными для них, вызывают стресс и чувство дезориентации. Учитель может уменьшить чувство дискомфорта у ребенка при смене деятельности или среды следующим образом:

- напомните ученику, о каком бы то ни было предстоящем переходе за 5 минут и за 1 минуту до него. Для этого можно использовать таймер или карточку;

- используйте для всего класса какую-либо стандартную «переходную деятельность» перед сменой занятия – движение, считалку, стихотворение и т. д.

Побуждение к самостоятельному поиску информации. Многие дети с расстройством аутистического спектра затрудняются в проявлении инициативы. При обучении в школе, как и в любой социальной интеракции, умение искать определенную информацию является важным навыком. Подобные задания обеспечивают возможность альтернативного получения информации – кроме чтения учебника и прослушивания информации в виде лекции. А так же базируются на интересах ребенка, связанным с работой на компьютере:

- предлагайте задания по поиску дополнительной информации по изучаемой теме;
- дайте возможность составить презентацию, вместо письменного ответа, а так же для помощи в ответе у доски;

- можно использовать компьютерные программы для развития языковой грамотности.

Обучение переносу знаний. Недостаточная способность к обобщению детей с расстройством аутистического спектра вызывает трудности в выстраивании связей между понятиями, а так же также затрудняет перенос знаний в жизненные ситуации:

- для генерализации навыков необходимо все понятия связывать с жизненными ситуациями ребенка;
- использовать на уроке большое количество практических заданий;
- предлагайте использовать знания для выполнения практических проектов по теме урока.

Обучение работе в паре, в группе. Необходимо избегать перегрузок в учебе и общении. Помните о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к ребенку с расстройством аутистического спектра. Избегайте планирования заданий, которые требуют максимальной вовлеченности в общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны быть в рамках способностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

3.4.3. Словесные методы обучения и воспитания детей с РАС

Адаптация устной речи. Необходимо принимать во внимание трудности, связанные с нарушением развития речи и коммуникации при расстройстве аутистического спектра. Трудность понимания устной и письменной речи, а так же буквальность интерпретаций может приводить к искаженному восприятию услышанного и прочитанного:

- избегайте ироничных или идиоматических выражений;
- говорите ровным тоном;
- не говорите слишком быстро.

Обучение выполнению инструкций. Перед тем как дать инструкцию необходимо привлечь внимание учащегося, называя его по имени:

- необходимо помнить, что некоторые дети расстройствами аутистического спектра не могут одновременно воспринимать визуальные и речевые сигналы. они не могут слушать и видеть в одно и то же время. поэтому невозможно просить их слушать информацию и выполнять какое-либо задание еще (записывать, подчеркивать и т. д.);
- используйте несложные инструкции и объяснения. избегайте инструкций типа «прежде чем начать выполнять задание, не забудьте подписать ваши работы, что бы сдать, когда вы их выполните». такое объяснение может вызывать сильное замешательство у детей с расстройствами аутистического спектра;
- проверяйте понимание учащимся услышанных фраз. если ученик не понимает фразу, не используйте перефразирование, а сократите ее до ключевых слов;
- избегайте длинных глагольных цепочек в объяснениях. ученики с расстройством аутистического спектра плохо запоминают последовательность;
- если ребенок умеет читать, напишите инструкцию на листе.

Работа над обогащением словаря. Во время предъявления темы проводите отдельную работу по обогащению словаря. Не следует полагать, что дети понимают слова и понятия без обучения им:

- необходимо специальное обучение абстрактным понятиям;
- проводите работу над пониманием синонимов;
- разбор ключевых понятий - дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в том, чтобы ключевые идеи или понятия были четко выражены.

Обучение ответам на вопросы. Обработка речи у детей с расстройством аутистического спектра может быть намного медленнее, чем у детей с нормальным развитием. Поэтому:

- давайте учащемуся достаточно времени для осмысления вашего вопроса;

- старайтесь не использовать перефразирование – это может вызвать замешательство;
- ребенку требуется специальное обучение, в процессе которого ему предлагаются короткие и четкие ответы на подобные вопросы, которые он мог бы в дальнейшем использовать в своей жизни;
- задавайте вопросы сразу после того, как этот вид деятельности произошёл, а не в конце дня;
- предлагайте ответить на тот же вопрос несколько раз в течение дня, чтобы помочь усвоить схему ответа;
- подкрепите вопрос визуальной подсказкой, чтобы напомнить ребенку ответ;
- после предъявления вопроса, предложите выбрать ответ;
- научите выделять главное в задании или тексте, что бы в последствие найти ответ;
- давайте задания для домашней отработки ответов;
- обозначьте вопросы, на которые необходимо ответить после прочтения текста, до того как выполнять задание.

Адаптация текстов. Для детей с расстройствами аутистического спектра необходимо специально адаптировать тексты:

- упрощение предложений поможет детям с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке. при способности к быстрому чтению ребенок также часто не «схватывает» смысл прочитанного, поэтому упрощение должно быть не только по форме, а по акцентированию значимых для осмысленного восприятия текста понятий, связей;
- рекомендуется так же дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов;
- для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки;
- при этом часть текстов по истории, природоведению, географии можно давать для проработки через поиск информации в интернете, просмотр учебных роликов;
- всю дополнительную информацию, возможно, преподносить в виде заданий для подготовки докладов, проектов и презентаций.

3.5. Методические рекомендации по применению дидактических материалов для детей с РАС.

3.5.1. Определение способа подачи программного материала внутри темы урока.

Перед тем как начать составлять планирование по каждому предмету, необходимо определить нижнюю границу программных требований для каждого конкретного ребенка с расстройством аутистического спектра. Так как при составлении планирования мы опираемся на программу массовой школы, то требуется учитывать основные знания, умения и навыки, предполагаемые базовым уровнем программы по данному предмету. Для этого необходимо определить, какие из заложенных в программе учебных компетенций являются наиболее важными, и влияют на усвоение программы в будущем. При этом важно уделить особое внимание формированию *универсальных учебных действий*, поскольку, их сформированность поможет преодолевать ту или иную дефицитарность при усвоении программы.

В том случае, когда диагностический период был организован соответствующим образом, учителю не составит труда определение *пропусков в программном материале*. Темы, недостаточно проработанные, необходимо учитывать и включить в планирование, для того что бы пробелы в формировании знаний, умений и навыков не отражались на дальнейшем усвоении программного материала.

- Тема. Определив нижнюю границу программных требований, а так же материал, уже пройденный на предыдущих этапах, но требующий дополнительной проработки, не сложно будет определить основные темы на учебный период.

- Элементы содержания внутри темы. Необходимо описать конкретные навыки и понятия внутри темы, которые будут даваться на уроке. Для этого требуется четко определить: с какими понятиями необходимо познакомить ребенка, какие знания и умения вы хотите, что бы ребенок усвоил. Учитель должен четко представлять «чему он хочет научить». Важно помнить, что мы учим только тому, что необходимо для усвоения программы в будущем.

- Виды работы. После того, как вы определили «чему вы будете учить», необходимо понять «как вы будете этому учить». Для этого под каждый элемент содержания темы должен быть подобран способ преподнесения материала.

- Индивидуальные требования к уровню подготовки учащихся. Вся программа обучения в классе должна строиться с учетом индивидуальных особенностей, определенных в индивидуальной программе обучения. Поэтому необходимо определить ожидаемый индивидуальный уровень сформированности выбранных навыков. При этом важно описать условия, при которых данный навык считается сформированным (например: решает задачи на нахождение части от целого, с использованием калькулятора). Наибольший упор должен быть сделан на требования к сформированности универсальных учебных действий. Важно определить «что должен уметь конкретный ребенок» и «при каких условиях он должен это умение проявить».

- Учет сильных и слабых сторон. При выборе дидактических материалов необходимо учитывать сильные и слабые стороны ученика. Это может быть великолепная механическая память, сформированное зрительное восприятие, высокая скорость вычислений и т. д.

- Связь материалов с интересами ребенка. Старайтесь по возможности связывать задания с интересами учащегося. Многие дети с расстройством аутистического спектра имеют сверхценный интерес к тому или иному объекту (поезда, географические карты, символы и т. д.). Самый лучший способ использовать это умение – направить его на выполнение учебных заданий.

3.6. Методические рекомендации по применению специальных технических средств обучения коллективного пользования для детей с РАС

Применение специальных технических средств коллективного использования, как это происходит в работе с детьми, с нарушениями слуха, например, для категории детей с РАС не требуется, однако при этом это вовсе не означает, что для ребенка не требуется специальное оборудование, как в классе, так и во внеучебном пространстве. Так внеучебное пространство должно содержать специальные помещения:

- комната для релаксации;
- двигательная зона;
- игровая комната;
- выделенное место для родителей, ожидающих ребенка;
- кабинеты для индивидуальной работы специалиста.

Специальное оборудование. При этом каждое помещение должно быть оборудовано специальным оборудованием, специфичным для функционального назначения помещения:

- оборудование для игровой комнаты, укомплектованное в зависимости от возраста детей и их интересов;
- оборудование для комнаты релаксации: мягкая мебель, ковровое покрытие, аквариум, аудиооборудование (с набором дисков музыкальных и звуков природы);
- оборудование, для двигательной зоны укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений детей;

- оборудование для места ожидания (стол, кресла, специальная литература, оборудование для просмотра тематических фильмов с набором фильмов).

Учебное пространство. Должно быть четко зонировано, по видам деятельности, в частности в классе должна быть учебная зона и зона отдыха, оборудованные:

- стенды с опорными материалами (правила поведения в школе, другие правила, расписания, схемы и т. п.);
- компьютерное оборудование класса (ПК, проектор, экран и т. п.);
- ширмы;
- мягкие маты и модули; стеллажи с книгами;
- игровой уголок;

3.7. Методические рекомендации по проведению групповых коррекционных занятий для детей с РАС

Ведущие специалисты в области помощи детям с РАС считают, что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его обычным одноклассникам. Очень много зависит от их отношения к необычному ребенку. И если в младших классах оно определяется, прежде всего, позицией учителя (его настроенностью на помощь, уважением, стремлением подчеркнуть перед другими детьми достоинства странного ребенка), то в средней и старшей школе ситуация может измениться. Дети могут терять друзей, потому что общение с необычным ребенком подчас снижает статус в компании подростков. Надо сказать, что они тяжело переживают такие "предательства". (10).

В младшем и среднем школьном возрасте возможна оценка особенностей формирования межличностных отношений (Метод исследования межличностных отношений в группе детей с использованием ЦТО) и построение на ее основе групповой коррекционно-развивающей работы, направленной на принятие «особого» ребенка с РАС.

Важно понимать, что без специальной поддержки обычные дети в младшем подростковом возрасте могут быть очень жестоки к своим аутичным одноклассникам, например, могут специально провоцировать их аффективные реакции и использовать их для манипуляции учителями (срывать уроки и т. п.).

В старшем возрасте подростки обычно становятся менее агрессивными, но зато научаются стойко игнорировать аутичного ребенка: может возникнуть полная изоляция такого ученика, даже при его успешной реализации в рамках учебного стереотипа. В разговоре с попавшим в такую ситуацию ребенком обычно выявляются переживания одиночества, нереализованная потребность в дружеских отношениях со сверстниками...»

Работа со сверстниками ребенка (классом или минигруппой) предполагает методы групповой работы по формированию межличностных взаимодействий, занятия с психологом по формированию коммуникативных навыков, навыков социального взаимодействия.

Общие рекомендации по организации групповой коррекционной деятельности:

- необходимо, чтобы аутичный ребенок освоился в учебной обстановке, то есть знал, где лежат необходимые принадлежности, каков порядок работы, что делать и когда делать;
- перед любым видом коммуникации необходимо привлечь внимание учащегося, называя его по имени;
- необходимо использовать несложные высказывания особенно это важно при выдаче инструкций и объяснений;
- нужно использовать наглядные материалы для новых слов и понятий многие дети с расстройствами аутистического спектра больше воспринимают через зрительный канал, чем слуховой можно сопровождать тексты фотографиями, символическими картинками, (особенно ключевые слова);

- предлагать задания нужно, насколько это возможно, наглядно и конкретно это особенно важно при обучении новым понятиям и навыкам иногда неплохо продемонстрировать ребенку примеры выполненных заданий, как использовать оборудование, или же подключить к ролевой игре взрослого для показа точного выполнения (что требуется сделать ребенку);

- необходимо проводить анализ заданий с точки зрения их выполнимости и объема внимания учащегося;

- необходимо использовать разные средства подачи задания предъявляйте задания маленькими частями;

- задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме;

- необходимо избегать перегрузок в учебе и общении, помните о том, что любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к ребенку с расстройством аутистического спектра;

- необходимо по возможности связывать задания с интересами учащегося;

- необходимо давать учащемуся время от времени возможность заниматься любимым делом в качестве поощрения за старания при выполнении заданий;

- учащийся должен знать, как дойти до необходимых мест занятий в школе – он должен знать наиболее короткий маршрут. Учащийся должен иметь определенное место.

Используемые в групповой работе программы. Программа «Психологическая азбука». Эта программа ориентирована на развитие самосознания детей через психологическую сказку, способствует развитию понимания чувств другого, принятию другого человека и т. п. Программа «Психологическая азбука» с набором предлагаемых ею средств намечает, как нам кажется, еще один из возможных путей формирования ценностных установок, связанных с принятием другого человека.

Содержанием программы "Психологическая азбука" будет являться знакомство детей с основными психологическими понятиями и тренировка элементарных умений и навыков рефлексии. В работе специалиста используются разнообразные психотехнические методики и приемы, в том числе психогимнастические игры и упражнения, лепка, рисование, выполнение творческих заданий. Режим работы с детьми в рамках этой программы представляет из себя еженедельные 40 минутные занятия, включенные в сетку второй половины дня.

Программа формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей младшего школьного возраста (Авторская программа). В младшем школьном возрасте у детей особенно активно происходит формирование произвольности, внутреннего плана действий, начинает развиваться способность к рефлексии. Поэтому именно на этом этапе ребенок может успешно овладевать средствами и способами анализа своего поведения и поведения других людей. Предлагаемая программа формирования эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей направлена на решение этих задач. Основной целью этой программы является помощь всем детям в адаптации к школе, что подразумевает, в частности, развитие эмоциональной регуляции поведения детей, предупреждение и снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе и т. д.

3.8. Методические рекомендации по проведению индивидуальных коррекционных занятий для детей с РАС

Направления деятельности специалистов сопровождения. Деятельность специалистов сопровождения, в данном случае педагога, психолога и/или социального педагога, тьютора поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе.

Организация учебного поведения (направления индивидуальной деятельности тьютора). Особенности развития ребенка с аутистическими расстройствами, о которых мы говорили выше, особенности развития произвольной формы деятельности, в частности произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество трудностей. В этом случае на первых порах такой ребенок обязательно должен *сопровождаться специалистом тьютором*.

Именно этот человек, не «приклеиваясь» к ребенку и не заменяя собой учителя, помогает ребенку сориентироваться и в пространстве тетради и в последовательности необходимых действий, он повторяет инструкции педагога, снимая, тем самым трудности восприятия фронтальных заданий. Тьютор становится на первых этапах своеобразным проводником и переводчиком для ребенка, помогая в организации учебного поведения. В тоже время, определенными приемами, позволяющие структурировать деятельность и тем самым формировать учебные стереотипы, должен владеть и сам педагог. Эти приемы общей организации деятельности должны быть им четко осознаваться и именно им должно уделяться специальное внимание. Самым простым примером такой деятельности может стать деятельность учителя с детьми, только что пришедшими в школу, когда каждый организационный момент имеет огромное значение и именно основываясь на этих моментах учитель и строит свою стратегию деятельности с малышами в классе – ...«здесь, как и в работе с маленьким ребенком, с дошкольником очень важно максимально использовать возможность непроизвольного обучения, усвоения новой информации, новых умений в необязательной ситуации, в игровой форме, когда образец нового умения, новая речевая форма, новое знание даются ребенку точно в тот самый необходимый момент, когда он нуждается в нем. В этом случае ребенок чаще получает возможность самостоятельно использовать усвоенное, может переносить навык в другой контекст».

Как мы понимаем, аутичный ребенок имеет значительные трудности произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации тому подобное. Все это делает необходимым специальную работу *по помощи в организации его жизни в школе*. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и собственного поведения.

В первую очередь, как отмечает (здесь и далее цитировано по Никольской О. С (1996)) ...«это касается помощи в освоении пространства школы. Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. В некоторых случаях возможно использование схемы, плана школы. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в школе поможет избежать многих поведенческих проблем.

Во-вторых, такому ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его *высокой психической пресыщаемости*, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, предусмотрев для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма и

прослушать с помощью плеера определенный текст, музыкальный отрывок, а затем вернуться к общим занятиям.

Чем глубже аутистическая дизадаптация ребенка, тем более развернутой должна быть *помощь в освоении этих расписаний*, тем детальнее должны быть они проработаны, тем конкретнее, нагляднее должны быть их формы. И во всех случаях это должно лично адресоваться ребенку, присутствовать в его дневнике, отдельной записной книжке или висеть на стене рядом с партой ребенка, состоять из понятных ему обозначений — рисунков, фотографий или надписей.

Необходимо учесть, что такого ребенка *надо учить, как использовать расписание*. В результате такой работы может значительно улучшиться самоорганизация, уменьшиться "поведенческие" проблемы, связанные с импульсивностью, отвлекаемостью, трудностями переключения. Новые занятия, вводимые как дополнение, развитие устойчивого порядка расписания легче воспримутся таким ребенком, обычно отвергающим любые попытки перемен.»

Для того чтобы такой ребенок постепенно мог приспособиться или адаптироваться к ситуации обучения, она должна быть максимально структурирована. Эта структурированность (как основа организации определенных стереотипов) необходима не только на уроке, но и на перемене. Тьютор, организуя проведение перемены для ребенка и других детей, способствует формированию у аутичного ребенка стереотипов социального поведения — именно в этих ситуациях происходит знакомство с примерами социального поведения, коммуникации со сверстниками и взрослыми — от самых простых — как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому спросить что-либо и т. п.

Отдельная задача в организации учебной деятельности ребенка это работа над созданием внешних маркеров и правил жизни в классе и на уроке в частности. *Самый главный внешний маркер изменений последовательности действий — уроков — расписание*. Оно должно быть видно ребенку. Хорошо, если на стене около доски висит полное расписание уроков и занятий во второй половине дня на все дни недели. Это легко организовать в любом классе. Такая подсказка делает жизнь ребенка с аутистическими расстройствами более предсказуемой, и сама по себе является организующим фактором в учебной жизни ребенка.

Как уже отмечалось, с помощью расписания может быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий. Это чрезвычайно важно, как мы уже говорили такому ребенку трудно воспринимать всю информацию на слух, а написанное имеет часто «степень закона». Ему проще самому посмотреть на расписание и приготовить нужные предметы к следующему уроку (иногда с помощью тьютора), чем слушать длинную инструкцию учителя о том, какой будет следующий урок и что надо оставить на парте. Не забываем, что фронтальные вербальные инструкции наш ребенок принимает плохо.

Помочь ребенку тьютор может и на уроке — разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. Последовательность операций тоже должна быть представлена ребенку наглядно, в виде схемы или пиктограммы.

Большие трудности в организации учебного поведения возникают у такого ребенка при появлении даже небольших неудач или трудностей. Здесь мы не будем описывать возможные поведенческие проявления ребенка, но все они будут характеризовать его возбуждение, тревогу и нежелание дальше работать. Тьютор, совместно с педагогом могут постепенно подводить ребенка к тому, что успех может не всегда сопровождать деятельность ребенка, но это не значит, что ребенок «плохой».

Организации правильного учебного поведения помогают и *определенные правила*. Как и расписание многие простые и казалось бы, очевидные правила поведения также могут быть представлены в виде небольших плакатов на стене около доски. Важно понимать, что ребенку проще понять, если ему говорят – у нас есть правило №4. А правило № 4 будет гласить, что во время урока без разрешения нельзя вставать и ходить по классу. Это ребенку усвоить проще, чем слушать увещание учителя, что по классу во время урока нельзя ходить и трогать чужие вещи. Это правило должно касаться не только нашего особого ребенка. Оно не мешает и другим детям. Аналогичные правила могут касаться и других аспектов жизнедеятельности на уроке или даже перемене.

Особой специальной работы тьютора и учителя требует и развитие способности аутичного ребенка *адекватно оценивать смысл происходящего и организовывать поведение* в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку необходимо дать понять для чего делается то-то и то-то. С ним ничто не должно происходить механически. Расписание связывает для ребенка последовательность действий и их смысл, что много раз проговаривается, обсуждается. Любое его действие планируется для чего-то и осмысливается.

Направления и приемы индивидуальной работы *психолога*. Ребенок с РАС в обычной школе не может быть социально адаптирован, если в этом сложном процессе ему не оказывается специфическая психологическая помощь.

Задачи деятельности психолога здесь многообразны. Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия, то есть соблюдать определенную дистантность во взаимодействии. Аутичный ребенок легче привязывается к заинтересованному в нем, благожелательному взрослому, с помощью тьютора и психолога усваивает правила взаимодействия с учителем в классе (работа по формированию границ взаимодействия). Со сверстниками же самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Даже при взаимной симпатии детей их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни, заканчивающейся общим перевозбуждением и дискомфортом. В этом случае нужна уже специально ориентированная работа психолога с группой детей.

Лишь после того, как такие простые отношения с детьми и учителем станут возможны для ребенка, (в рамках достаточно повторяющихся ситуаций), то есть ситуаций урока и структурированной перемены, похода в столовую, можно постепенно пробовать расширить коммуникативные умения ребенка и переходить к попыткам организации общения детей на праздниках. Хотя присутствие на праздниках ребенка, усиленная подготовка к ним и доступная форма участия в них должна быть с самого начала.

Можно выделить основные направления индивидуальной деятельности психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра:

- помощь в организации обучения – в рамках фронтального обучения;
- индивидуальная работа по формированию границ взаимодействия;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на социальное, эмоциональное и личностное развитие (формированию модели психического);
- формирование функций программирования и контроля;
- работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами.

Методика формирования программирования, произвольной саморегуляции и контроля за протеканием психической деятельности (авторская программа и Т. В Ахутиной). Программа представляет собой комплекс учебно-игровых занятий, нацеленных на развитие у детей способности планировать и контролировать свои действия. Программа ориентирована на педагогов и психологов, работающих в классах коррекционно-развивающего обучения (классах КРО) и классах восстановительного обучения, а также подготовительных группах детских садов.

Программа основана на становлении избирательной активации, формировании навыков программирования и регуляции и контроля деятельности (3-й функциональный блок организации деятельности человека по). Данная методика представляет собой четкую технологичную программу, которую может использовать в своей работе, в первую очередь, школьный психолог во внеурочном компоненте работы с детьми, имеющими подобные трудности.

Методика формирования навыков программирования и контроля основана на работе с числовым рядом, во-первых, потому, что овладение числовым рядом является фундаментом начального учебного процесса. Умение упорядочить объекты по количеству, абстрагировать их число и соотнести с цифрой (т. е. найти их место в числовом ряду) составляет один из рано осваиваемых, необходимых в практической жизни культурных навыков человека.

Во-вторых, числовой ряд, как никакой другой материал, позволяет вынести программу действия вовне, организовать совместные действия педагога (психолога) и ученика, обеспечить постепенное сокращение помощи взрослого и увеличение самостоятельности ребенка. Упражнения с числовым рядом дают широкие возможности дозированно усложнять требования к программированию и контролю деятельности, гибко менять режим работы с целью повышения организованности и работоспособности ребенка, учитывая его индивидуальные особенности.

Формирование модели психического. Человек постоянно строит модели для понимания и предсказания поведения других людей, что предполагает реконструкцию их мотивов, потребностей, убеждений и эмоциональных состояний. Способность построения «моделей психического» необходима для понимания ментального мира в противоположность физическому.

В структуре «модели психического» принято выделять следующие компоненты:

- понимание эмоций, намерений, желаний;
- предсказание действий других на основе их желаний и мнений;
- понимание ментальной причинности, обмана.

Формирование «модели психического» начинается в раннем детстве и развивается в течение всей жизни. Более высокий уровень организации «модели психического» включает способность понимать и прогнозировать поведение других людей с учетом контекста ситуации и представлений об их индивидуально-личностных особенностях, понимание высказываний психологического содержания, способность выявлять скрытые эмоциональные состояния, противоречия в поведении других людей.

К основным функциям «модели психического» относятся:

- 1) приписывание другим людям психических состояний для объяснения их поведения и предсказания их дальнейших действий;
- 2) понимание коммуникаций;
- 3) понимание информационных потребностей слушателя.

Именно эти процессы крайне затруднены, или чаще просто невозможны к самостоятельному развитию у ребенка с аутистическими расстройствами. Индивидуальная работа психолога направлена на поэтапное формирование этих процессов у ребенка. На начальном этапе такой помощи необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка; совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй про ребенка и его близких; работа с художественными текстами, мультфильмами и т. д.); развитие его способности к диалогу.

Индивидуальная коррекционная деятельность **учителя-логопеда**. Задачи деятельности логопеда, как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и иметь своеобразие звукопроизводительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной

работы. С другой стороны речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех ее сторон – от темпово-мелодической ее стороны – до трудностей понимания письменной речи.

1. Работа над *просодической стороной речи*, ее мелодическими и ритмическими компонентами неотрывно связана с пониманием речи.

2. Другим направлением деятельности логопеда является специально-организованная работа над пониманием *сложноорганизованной устной речи* и над пониманием *прочитанного материала*. Мы хорошо знаем, что такой ребенок, даже если он читает достаточно бегло, его чтение обычно крайне монотонное, без соблюдения знаков препинания и границ предложения. Это является одной из причин трудностей понимания прочитанного и работа логопеда по формированию навыков интонированного, осмысленного чтения в большой степени будет содействовать учебной адаптации аутичного ребенка.

3. Помимо этого, работа логопеда должна быть направлена, не в последнюю очередь, на *формирование коммуникативной стороны речи*, умения работать в *режиме диалога*, отвечать на поставленные вопросы по существу, уметь самому поддерживать диалог и даже инициировать его. Понятно, что над коммуникативной стороной речи будет работать не только логопед. Но именно он, поначалу, будет на своих занятиях способствовать созданию определенных коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребенок с помощью психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

4. Как и любой другой ребенок, ребенок с аутистическими расстройствами может иметь *трудности дисграфического характера*, но чаще всего такой ребенок достаточно грамотно пишет, но никак не может применить правило в отношении даже уже правильно написанного слова или текста. Многие практические работники считают, что часто такие дети имеют так называемую врожденную грамотность и именно анализ правила, по которому написано то или иное слово или выражение оказывается для них крайне затруднительным. Здесь важно, чтобы логопед объяснил ситуацию педагогу, а тот, в свою очередь, не «прерборщил» с правилами.

5. При необходимости может проводиться работа по формированию фонетико-фонематического восприятия, что также будет отражаться на развитии письменной речи.

6. Коррекция звукопроизносительной стороны речи не является задачей первой необходимости, часто именно эта работа логопеда вызывает негативные реакции ребенка, особенно если она требует тактильного взаимодействия с ребенком.

Индивидуальная деятельность *учителя-дефектолога*. Так как аутизм является нарушением, для которого характерно наличие разных состояний, то проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, работающие с такими детьми, могут быть очень разнообразными, например:

- негативизм;
- потребность в стабильности и предсказуемости;
- стереотипность;
- своеобразие в восприятии информации (механическое запоминание);
- своеобразное отношение к собственным ошибкам.

Таким образом, главными *задачами* деятельности учителя-дефектолога при индивидуальной работе с ребенком являются:

1. Организация пространства. Основным приёмом коррекционного воздействия при работе с ребенком с аутизмом является создание для него *адекватно организованной среды*. Для такого ребенка стереотипная форма существования остаётся наиболее доступной и обеспечивает снижение беспокойства, страхов, а также помогает правильно и эффективно организовать и структурировать его деятельность. Всё пространство необходимо «зонировать» в соответствии с выполняемыми видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха.

2. Организация и визуализация времени. Как уже говорилось в предыдущих разделах, для детей с РАС очень важна «разметка» времени. Регулярность чередования событий дня, их предсказуемость и планирование предстоящего помогает лучше понимать начало и окончание какой-либо деятельности. Таким образом, им легче переживать то, что было в прошлом и дожидаться того, что будет в будущем. Здесь широко используются различного вида расписания, инструкции, календари, часы.

3. Структурирование всех видов деятельности. При специально организованном обучении ребенку необходимо овладеть многими социальными компетенциями, которыми его нормально-развивающиеся сверстники овладевают практически самостоятельно (социальные и образовательные, алгоритмы выполнения действий и др). Здесь можно выделить следующие направления работы:

- формирование навыков продуктивной деятельности;
- навыков учебного взаимодействия;
- формирование стереотипа учебного поведения.

4. Преодоление неравномерности в развитии (помощь в овладении программным материалом в основных предметных областях). Данная задача решается посредством использования специальных и специфических методов, способов и методов обучения (например, альтернативная и облегченная коммуникация, глобальное чтение). При работе необходимо использовать следующие приемы:

- четкая алгоритмизация деятельности;
- преобладание наглядных средств в преподнесении материала;
- рациональное дозирование объема и сложности подаваемой информации;
- адекватный возможностям восприятия темп и «ритм» подачи материала;
- использование адаптированных текстов;
- вариативность уровня сложности заданий и др.

5. Организация режима коммуникативного общения. Эта деятельность осуществляется параллельно с работой логопеда, или изолированно, при этом особое внимание отводится работе над расширением словарного запаса и развитию понятийной стороны речи. Детям необходимо:

- подробно объяснять смысл заданий, а также то, что от них ожидается;
- проговаривать все события дня, важные моменты жизни;
- сделать как можно более конкретной, но неотъемлемой частью жизни.

Если возникают большие трудности, то рекомендуется использовать визуальную поддержку (фотографии, пиктограммы).

6. Социально-бытовая адаптация. Все полученные умения и навыки необходимо закреплять и переносить в различные жизненные ситуации. Работа по улучшению социальной адаптации должна идти в тесном взаимодействии с родителями. Со стороны учителя-дефектолога помощь ребенку с РАС оказывается до тех пор, пока он в ней нуждается. Положительным результатом работы может считаться тот момент, при котором ребенок всё меньше нуждается в развернутой помощи. С ростом самостоятельности сопровождение сводится к минимуму помощи и поддержки. Результат всегда индивидуален и в каждом конкретном случае зависит от потенциальных возможностей ребенка, который развиваются в процессе воспитания и обучения.

3.9. Общие подходы к технологиям психолого - педагогического сопровождения в инклюзивной практике

Под технологией (от греч. *techno* — искусство, мастерство, *logos* — наука) понимают совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами. Педагогическая технология (а психолого- педагогическое сопровождение можно в полном объеме отнести к педагогическим технологиям) — строгое научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; систематическое

и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Технологичность подобного процесса позволяет:

- с большой определенностью предсказывать и достигать планируемых результатов;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности не только включаемого в образовательное пространство ребенка с ОВЗ, ребенка инвалида, но и других окружающих его детей;
- уменьшать влияние неблагоприятных обстоятельств на личность ребенка;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- выбирать наиболее эффективные и оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения возникающих образовательных и социально-педагогических задач.

Описанию педагогических технологий посвящены работы В.П. Беспалько, Л.В. Байбородовой, В.В. Гузеева, М.В. Кларина, М.М. Левиной, Г.К. Селевко, А.И. Умана и других отечественных ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Б. Блум, Т. Гилберт, Р. Мейджер, К. Силбер, Р. Томас и др.). В качестве рабочего может быть взято определение педагогической технологии Г.М. Коджаспировой, характеризующее ее как систему способов, приемов и шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности обучающегося, а сама деятельность представлена процедурно, как определенная система действий; то есть это разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающей гарантированный результат (Г.М. Коджаспирова, 2001)

Технология психолого-педагогического сопровождения опирается на координированное междисциплинарное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее благоприятные условия для их личностного и профессионального развития.

Само понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в трех аспектах:

научном — как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; **процессуальном** — как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения, воспитания и социализации;

деятельностном — как осуществление технологического (психолого-педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Любая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям — критериям технологичности, которыми являются:

- концептуальность;
- системность;
- управляемость;
- эффективность;
- воспроизводимость.

Концептуальность технологии предполагает, что каждая технология опирается на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально- педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность означает, что технология должна обладать всеми признаками системы, а именно: логикой процесса; взаимосвязью его частей; целостностью. В рамках психолого- педагогического сопровождения этот критерий определяет, в том числе, необходимость определения оценки результативности, планируемых достижениях ребенка

при переходе с одного этапа своего развития, адаптации в образовательной среде и социализации на другой.

Управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса сопровождения, поэтапной диагностики, возможного варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность указывает на то, что современные психолого-педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными как по результатам, так и оптимальными по ресурсным затратам, а также в определенной степени гарантировать достижение заложенного в индивидуальную образовательную программу планируемого результата.

Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) данной технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Технологии психолого- педагогического сопровождения инклюзивной практики, в свою очередь, должны опираться на:

- знание этапов и закономерностей нормативного онтогенеза в различные возрастные периоды;
- понимание психологических задач каждого конкретного возраста, а не навязанных социумом нормативов обучения;
- специфику психического развития детей с различными вариантами отклоняющегося развития, с опорой на понимание механизмов и причин возникновения этих особенностей;
- знание клинических проявлений того или иного варианта психического дизонтогенеза и возможностей медикаментозной поддержки;
- учет различных образовательных задач, внутри каждой ступени образования;
- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе в различные возрастные периоды.

Поскольку следующий раздел пособия посвящен основным технологиям психолого- педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, включаемых в инклюзивное образовательное пространство здесь мы только перечислим основные технологии психолого-педагогического сопровождения. К ним следует, в первую очередь, отнести:

- Построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету;
- Технологию проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого- педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;
- Технологию выделения детей группы риска по различным видам дизадаптации (образовательной и/или поведенческой);
- Технологию оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов (психологической, клинической и педагогической типологизации состояния ребенка) его проблем, для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи;
- Технологию оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;
- Технологии собственно коррекционно - развивающей работы с включаемыми детьми и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;

- Технологии психокоррекционной работы с различными участниками образовательного процесса (педагогами, специалистами, родителями, старшеклассниками, администрацией), в том числе и крайне специфической психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

Список литературы

1. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 1 классе. - М.: Генезис, 2012. - 144с.
2. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. - М. : Теревинф, 2017. - 288с.
3. Гуськова А.В. Роль «модели психического» при решении мыслительных задач // Вопросы психологии, 2008, № 1. С.26-35.
4. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений. Составитель: Паллот . с англ. – Пермь, 2004
5. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие — М.: Генезис. 2002 - 208 с., илл.
6. Лаврентьева Н. Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. - 2009. - № 1. - С. 33-44.
7. Лаврентьева Н. Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. - 2008. - № 6. - С. 45-53.
8. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников / Н. Б. Лаврентьева // Дефектология. - 2008. - № 4. - С. 52-64 ; № 5. - С. 26-35.
9. Лебедев В.А. Дидактические аспекты организации учебных занятий / Лебедев В.А. // Евразия. - 2007. - №6. - С. 92-104.
10. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А.Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. - М. : Теревинф, 2005. -(Серия 'Особый ребенок'). - 224 с.
11. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе. М.: "Чистые пруды", 2006. - 32с.
12. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1.
13. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. - 1995. - № 1.
14. Обучение и воспитание детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / сост. : Г. В. Омарова, Г. В. Отрошко, Н. Н. Посысов; под ред. Г. В. Отрошко - Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016 - 68 с. - (Инклюзивное образование)
15. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. - 80 с.
16. СКК: Стенограмма заседания Социально-консервативного клуба партии «Единая Россия» «Гражданская платформа» на тему: «Правовой статус инклюзивного образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://old.cskp.ru/content/10000200/11180/>
17. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. - 156 с.
18. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012. - 56 с.

19. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo>

20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

21. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

22. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей Сборник упражнений для специалистов и родителей Издательство БелАПДИ - «Открытые двери», Минск, 1997. – 159 с.

23. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В. В. Лебединского, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг. М.: Изд-во МГУ, 1990. - 196 с.