



**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 преемственности детского сада
и школы по сопровождению детей с РАС,
взаимодействию со структурами
здравоохранения и социальной защиты**

Методические рекомендации

**г.Сургут
2019 г.**

Методические рекомендации по организации преемственности детского сада и школы по сопровождению детей с РАС, взаимодействию со структурами здравоохранения и социальной защиты. 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 - 54 с.

Вёрстка и оригинал-макет: И. О. Еремеева

В методических рекомендациях раскрывается психолого-педагогическая характеристика обучающихся с расстройствами аутистического спектра, особые образовательные потребности этих детей, условия для обучения и воспитания детей в дошкольных образовательных организациях и в начальной школе. Рассматриваются теоретические основы преемственности между дошкольной образовательной организацией и школой по сопровождению детей с РАС. Показано взаимодействие органов здравоохранения и социальной защиты по сопровождению детей с РАС.

Методические рекомендации адресованы педагогам, педагогам-дефектологам и другим специалистам, работающим с семьями, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Они также будут полезны студентам вузов, обучающихся по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Содержание	
Введение	4
Глава 1. Характеристика и особые образовательные потребности детей с расстройством аутистического спектра.....	6
1.1. Теоретические проблемы преемственности между различными звеньями обучения детей с расстройствами аутистического спектра.....	6
1.2. Психолого – педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра.....	10
1.3. Характеристика особых образовательные потребности детей с расстройством аутистического спектра.....	16
1.4. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.....	23
Глава 2. Организация специальных образовательных условий воспитания и обучения детей в начальной школе.....	28
2.1. Особенности коррекционной работы по подготовке к школе детей с нарушениями аутистического спектра	28
2.2. Преемственность сопровождения детей с РАС на различных возрастных этапах.....	31
2.3. Особенности обучения детей с расстройствами аутистического спектра.....	33
2.4. Кадровое обеспечение образовательного процесса детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации.....	39
2.5. Материально техническое обеспечение процесса обучения детей с расстройствами аутистического спектра.....	43
2.6. Модель взаимодействия органов здравоохранения и социальной защиты по сопровождению детей с РАС	44
Литература.....	52

Введение

Одной из проблем в современных условиях, является проблема преемственности дошкольного и школьного образования. Переход из детского сада в школу сопровождается повышением требований к познавательной сфере первоклассника. Многие дети испытывают трудности в усвоении школьной программы, у некоторых возникают негативные эмоциональные переживания, связанные со школой, порой доходит до психосоматических проявлений и даже нервного срыва. Ошибочно полагать, что готовность к школе складывается только из умения писать, считать и читать. Важной задачей перед школьной подготовкой является желание ребёнка учиться, его интерес к получению новых знаний, положительное отношение к школе и учёбе. Другими словами, гораздо важнее сформировать у ребёнка психологическую базу. Вот тогда и возникают справедливые вопросы: «Когда, а самое главное, как правильно заложить эту самую психологическую базу?»

Преемственность дошкольного и начального образования - одна из сложнейших и все еще не решенных проблем общего образования. Много лет она обсуждается среди ученых, специалистов органов управления образования, педагогов, родителей. Это объясняется рядом причин:

- во-первых, организационно-педагогические условия, например, в дошкольных учреждениях и начальной школе имеют свои характерные особенности;
- во-вторых, содержательные аспекты требуют конкретного учета в процессе обучения учащихся;
- в-третьих, возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольных учреждений и начальной школы также ориентируют педагогов на учет преемственности в организации учебно-воспитательного процесса.

Известно, что основы формирования всесторонне развитой личности, которые во многом определяют его дальнейшее полноценное развитие, закладываются в детстве. Детское дошкольное учреждение, по нашему мнению, является самым первым и самым ответственным звеном в общей системе образования. Перед воспитателями дошкольных образовательных учреждений, организаторами дошкольного воспитания, учеными, медиками, физиологами, психологами в настоящее время стоит общая задача обновления с учетом современных требований всей образовательно-воспитательной работы, ориентированной на улучшение подготовки детей к постоянному, в том числе и самостоятельному обучению.

Практика свидетельствует о том, что проблема преемственности в дошкольных учреждениях осуществлялась и осуществляется в форме специальной подготовки детей к постепенному усвоению содержания тех предметов, которые будут изучаться ими в школе - проводятся занятия по грамоте и математике, изобразительному искусству, музыке. Проведенный анализ подтверждает, что такие занятия позволяют сформировать у дошкольников навыки счета, чтения, развивают память, воображение, выявить признаки одаренности и особенностей конкретного ребенка.

Важной проблемой подготовки детей к школе, как известно, является формирование учебной деятельности. Однако в целом ряде случаев именно несформированность учебной деятельности дошкольников ведет к значительному снижению их успеваемости в начальной школе: они плохо понимают задание учителя, цель предъявляемых к ним требований, теряют нить рассуждения. В конечном итоге это приводит к плохому усвоению и запоминанию учебного материала.

Проведенные исследования подтверждают, что воспитателями современных дошкольных образовательных учреждений накоплен определенный опыт формирования компонентов учебной деятельности у старших дошкольников. Систематическое обучение на занятиях требует от детей умения слушать педагога, выполнять его задания. Формирование подобных умений происходит в ходе правильно организованных занятий и

требует длительного времени. Эти умения можно рассматривать и как элементы учебной деятельности, они выступают в качестве ее предпосылки формирования.

Актуальность темы связана также и с тем, что реализация преемственности в учебно-воспитательной работе имеет большое значение для умственного, физического и нравственного развития подрастающего поколения, особенно в переходных этапах, в частности, при переходе ребенка из одного социального положения - выпускника детского дошкольного учреждения в другое первоклассника.

Современные проблемы обновления дошкольного образования вызвали к жизни две противоположные тенденции. С одной стороны – это гуманизация целей и принципов педагогического процесса, осуществление личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с детьми; с другой - стремление к раннему обучению по школьным программам, с учетом школьных форм. В результате чего игнорируется специфика дошкольного периода, его потенциальные возможности не реализуются.

При такой ситуации возникает необходимость творческого переосмысления понятия преемственности в работе детского дошкольного учреждения и школы, разработки новых современных подходов к решению проблемы и в связи с этим глубокого научного анализа возможностей взаимодействия дошкольного учреждения и школы.

Таким образом, проблема преемственности между дошкольными образовательными организациями, воспитывающими детей и школой, является актуальной. Также остается актуальной является проблема преемственности между дошкольными образовательными организациями и школой в обучении и воспитании детей с ОВЗ. Особую актуальность приобретает данная проблема по отношению к детям с расстройством аутистического спектра.

Вопрос о возможности подготовить аутичных детей дошкольного возраста к обучению в условиях массовой школы до сих пор остается спорным. При наблюдении за детьми с расстройствами аутистического спектра выясняется, что в большинстве случаев навыки и умения, сформированные в процессе подготовки к школе, дети усвоили механически, неосмысленно. Так, например, формально обученный чтению и письму ребенок с РАС не в состоянии ответить на вопросы, связанные с содержанием короткого текста или отдельной фразы, которую он только что прочитал или написал. Достаточно часто учитель даже в рамках индивидуальных занятий, направленных на подготовку к школьному обучению, не может организовать внимание и поведение ребенка, добиться выполнения простых заданий. В итоге занятия оказываются непродуктивными, а у ребенка формируется негативизм к обучению. Очевидно, что формальное обучение аутичных детей школьно значимым навыкам не учитывает их особых образовательных потребностей и не приводит к желаемому результату.

Поэтому актуальным представляется вопрос определения особых образовательных потребностей детей с аутизмом и разработки специального подхода к коррекционному обучению, соответствующего этим потребностям, что позволило бы подготовить аутичных детей к обучению в условиях массовой школы.

Глава 1. Характеристика особых образовательных детей дошкольного и школьного возраста с расстройством аутистического спектра

1.1. Теоретические проблемы преемственности между различными звеньями образования

Проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием актуальна во все времена. Как решить проблему преемственности между ДОО и начальной школой? Этот вопрос сегодня ставят перед собой педагоги и психологи образовательной среды.

Понятие преемственности трактуется широко – как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, т.е. – это связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию. И не случайно в настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России.

Известно, что теоретическим разработкам проблемы посвятили свои исследования российские педагоги: Н.К. Крупская, А.П. Усова, Л.С.Выготский, А.А. Люблинская, Я.Л. Коломенский и др. В их трудах подчеркивается значимость необходимости научно-практического решения проблемы преемственности между дошкольным учреждением и школой.

Проблема преемственности между различными звеньями образования всегда была одной из центральных проблем отечественной (педагогике (В.С.Кузин. В.А.Ситаров, И.В.Бестужев-Лада, Л.Г.Будева, Г.П.Зинченко и др.). Философским аспектам преемственности в передаче социального и педагогического опыта, функций преемственности, их составу, структуре, психологическим механизмам посвящены работы Л.М. Архангельского, Г.Н. Исаенко, Г.Л. Смирнова, А.Г. Харчева, В.А. Ядова и др.

Развитие интеллектуальных способностей детей рассматривали такие известные отечественные ученые-педагоги и психологи как Л.А. Венгер, Н.Е.Веракса, Л.С. Выготский, т А.Н. Давидчук, Т.Н. Доронова, О.М. Дьяченко, А.З.Зак, А.В.Запорожец, Т.С.Комарова, Т.В.Кудрявцев, В.С.Мухина, С.Л.Новоселова, Л.А.Парамонова, Н.Н. Поддьяков, Е.Е.Сапогова, И.В.Смолярчук, С.М.Чурбанова, Т.Я.Шпикалова, С.Г.Якобсон и др.

Вопросы преемственности между дошкольным учреждением и школой рассматривались также в диссертационных работах: Е.Э. Кочуровой (по математике, 1995 г.), В.Л. Лысенко (по природоведению (1975 г.), Л. Н. Дашковской (по трудовому воспитанию, 1967 г.), А. Рохатили (по изо, 1987 г.), А. И. Арониной (по эстетическому воспитанию, 1980 г.), О.В. Ткаченко (по нравственному воспитанию, -1982 г.), Л.Л. Калмыковой (по развитию речи, 1982 г.), И.И. Гончарова (по формированию учебных умений и навыков, 1988 г.), Л.А.Григорович (по развитию творческого мышления, 1996 г.), Е.А.Стрелковой (по использованию игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе, 1993 г.) и др. Указанные работы рассматривали отдельные аспекты преемственности. Исследование же дидактических моделей преемственности дошкольного учреждения и первого класса начальной школы как условного педагогического явления до настоящего времени проводилось не достаточно.

Анализ научной литературы позволил нам выделить пять основных этапов в разработке проблемы преемственности дошкольного и начального образования отечественными педагогами и психологами.

1-й этап (80-90 годы XIX в. - начало XX в.). На данном этапе в отечественной педагогике закладывается представление о преемственности как о необходимом условии эффективного образования.

2-й этап (20-40 годы XX в.). Данный этап совпадает с возникновением и развитием советской педагогики. Вопросы преемственности дошкольного и начального образования находят отражение в трудах Л. Е. Раскина, Ш. И. Ганелина, Е. Я. Голанта, П. Н. Груздева, Е. И. Тихеевой и др.

3-й этап (50-60 годы XX в.). В рамках данного периода проблема преемственности детского сада и начальной школы находит отражение в трудах ученых-педагогов И. А. Каирова, Н. К. Гончарова, Б. П. Есипова, Н. И. Болдырева, Т. А. Ильиной и др.

4й этап (70-80 годы XX в.). В этот период вопросы преемственности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста получают дальнейшее развитие в трудах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Ученые рассматривают преемственность в аспекте смены ведущих видов деятельности.

5-й этап (90-е годы XX в. - начало XXI в.). На современном этапе преемственность между дошкольным и начальным звеньями рассматривается как одно из условий непрерывного образования. В исследованиях ученых-психологов получает дальнейшее развитие проблема готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе

Преемственность в образовании – новое понятие. До недавнего времени речь шла о преемственности в обучении. При этом считалось, что предыдущая ступень обеспечивает готовность ребенка к обучению на следующей ступени в части накопления знаний, умений и навыков. А обучение на новой ступени строится с опорой на достигнутый уровень содержательной подготовки обучающегося. Такое положение преемственности в настоящей ситуации развития системы образования выглядит узко и не охватывает всей широты образовательного процесса, как ситуации взаимодействия детей и педагогов, педагогов и родителей. Именно поэтому сегодня становится принятым говорить, о преемственности в образовании, а не только в обучении.

В 1996 г. коллегия Министерства образования Российской Федерации впервые зарегистрировала преемственность как главное условие непрерывного образования, а идею приоритета личностного развития - как ведущий принцип преемственности на этапах дошкольного - начального школьного образования.

Существует несколько понятий преемственности:

- Наиболее общее понимание преемственности трактуется как взаимосвязь между предыдущим и последующим образовательными этапами и сохранение определенных черт предшествующего опыта в последующем.

- Преемственность - это специфическая связь м/у разных этапов развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого при изменении целого как системы (в новом виде сохраняются предшествующего этапа развития).

- Преемственность - понятие многогранное. Это и социальная адаптация ребенка в новых условиях, и необходимый уровень развития творческого воображения, и формирование определенных коммуникативных умений.

- Обеспечение непрерывности развития не на основе отрицания старого, а на основе синтеза (соединения, объединения) самого существенного из уже пройденных стадий, новых компонентов настоящего и будущего в развитии ребенка.

Анализ педагогического опыта позволяет говорить о преемственности как о двустороннем процессе, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется самооценочность и формируются фундаментальные личностные качества ребенка, те достижения, которые служат основой его успешного обучения в школе. В то же время школа как преемник дошкольной ступени образования учитывает достижения ребенка-дошкольника и строит свою педагогическую траекторию, опираясь на его индивидуальный потенциал. Такое понимание преемственности позволяет реализовать непрерывность в развитии и образовании детей.

Актуальность проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования обусловлена тем, что в настоящее время общими проблемами для всех уровней образования (дошкольное и начальное общее, начальное общее и основное общее и т. д.) являются несовпадения препятствующие стабильности и качественности в процессе получения образования.

В качестве оснований для осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования сегодня выделяют:

- состояние здоровья и физическое развитие детей;
- уровень развития их познавательной активности как необходимого компонента учебной деятельности;
- умственные и нравственные способности учащихся;
- сформированность их творческого воображения, как направления личностного и интеллектуального развития;
- развитие коммуникативных умений, т.е. умения общаться с взрослыми и сверстниками.

Ключевым моментом в реализации преемственности является определение готовности ребенка к обучению в школе. Это является приоритетными направлениями работы психологической службы в образовательных учреждениях. Психологическая преемственность требует учета возрастных особенностей детей, их ведущего типа деятельности, сензитивных периодов, и в то же время способствует снятию психологических трудностей адаптационных “переходных” периодов. Переходный период от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным и уязвимым. Кажется, что необходимость тесного сотрудничества детского сада и школы очевидна, так почему же до сих пор это взаимодействие практически отсутствует?

Существуют проблемы, с которыми сталкиваются при обеспечении преемственности детского сада и школы.

Одной из проблем является выбор школы для обучения ребенка и выбор программы обучения. Среди сегодняшнего разнообразия общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, которые предлагают широкий спектр образовательных услуг, множество программ (что, в принципе, положительный момент), определиться родителям с выбором очень непросто. Ведь необходимо учитывать особенности психики и физическое состояние ребенка (“зону его ближайшего развития”), специфику предлагаемых программ, личностные качества будущего учителя и многое другое. В процессе пятилетнего психологического сопровождения ребенка в детском саду уже определен его психологический портрет, который, как потом оказывается, никому не нужен, нигде не учитывается. И при переходе в начальную школу ребенок опять неоднократно обследуется. Упущенное время “работает” против него, а возможные проблемы, затянувшаяся адаптация, потеря любознательности, проблемы взаимоотношений в коллективе сверстников, проблемы в общении с взрослыми, ведут к неуспешности в последующем обучении. Непосредственный контакт психологов детского сада и школы, встречи родителей и детей с будущими педагогами, знакомство с образовательными программами до поступления ребенка в школу, помогут определиться с выбором школы и предотвратить возможные негативные последствия.

Тревожит и проблема завышенных требований к готовности ребенка к школьному обучению в части школ (особенно гимназий и лицеев). При поступлении в такую школу требуется, чтобы ребенок бегло читал, оперировал цифрами в пределах ста и многое другое. Отсюда и потребность родителей соответствовать требованиям высокого уровня развития ребенка без учета его индивидуальных особенностей. Хорошим считается детский сад, из которого дети переходят в “элитную” школу. И приходится содержание дошкольного образования выстраивать в “школьной” логике – практикуется раннее обучение детей подготовительных групп письму, чтению, усложненной математике, вместо развития познавательных процессов. Игра и другие, специфичные для этого

возраста виды деятельности, вытесняются поурочными занятиями. Повышенные нагрузки, переутомление, ухудшение здоровья детей, снижение учебной мотивации, потеря интереса к учебе, отсутствие творческого начала провоцируют неврозы детей и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию. Сотрудничество психологов детских садов и школ по проблеме преемственности, формирование у педагогов понимания значимости процесса развития ребенка, а не накопление знаний, поможет исправить эту негативную практику, сохранить здоровье детей, не ущемляя законное право ребенка на образование.

Так же нельзя не сказать и о проблеме недостаточного использования игровой деятельности при переходе детей в школу, резкая перемена основного вида деятельности ведет к стрессу и к дезадаптации детей. В психологии дошкольников и младших школьников много общего, и приоритетное место наряду с учебной деятельностью продолжает занимать игра, она по-прежнему значима и актуальна. Необходимо отметить, что в основе игры ребенка лежит та или иная деятельность, которую в дальнейшем он может использовать в практике. Использование игровых технологий в первых классах способствует облегчению адаптации детей, повышению интереса, ускорению обучения. Работа по преемственности дает возможность совместно с педагогом-психологом школы разработать ряд мероприятий для учителей начальных классов по осознанию возрастных особенностей детей и выделению основных приемов в работе, характерных данному возрастному периоду.

Решение проблемы преемственности часто невозможно из-за недостаточного количества специалистов-психологов и дефектологов в образовательном учреждении.

Нельзя не сказать и о проблеме недостаточной обеспеченности учебно-воспитательного процесса методическими материалами, дидактическими пособиями и несоответствии существующих пособий новым целям и требованиям обучения в системе преемственного образования.

Эти и некоторые другие проблемы предстоит решать нам в аспекте психологической и педагогической преемственности непрерывного образования. Механизмом решения данной проблемы является последовательное выполнение следующих этапов:

- заключение договора между детским садом и школой по обеспечению преемственности;
- составление проекта совместной деятельности по обеспечению преемственности;
- проведение мероприятий, таких как: "День открытых дверей", "День Знаний", совместные спортивные праздники, развлечения и т.д.;
- работа по обеспечению готовности детей к обучению в школе (диагностика и коррекция развития детей);
- проведение заседаний ПМПк, с участием специалистов детского сада и школы (воспитатели, учителя будущих первоклассников, педагоги-психологи, социальные педагоги, медицинские работники, старшие воспитатели, завучи);
- планирование совместной деятельности по адаптации детей в школе;
- проведение мониторинга процесса адаптации детей к школе.

Одной из важнейших задач, требующих комплексного решения, является создание единого образовательного процесса, связывающего дошкольные и школьные годы.

Научная и практическая значимость, недостаточная теоретическая и методическая разработанность проблемы преемственности образовательных организаций в обучении детей с ОВЗ и в том числе детей с расстройствами аутистического спектра является недостаточно разработанной. С проблемой преемственности в обучении детей с ОВЗ тесно взаимосвязана проблема готовности данной категории детей к обучению в массовой школе. Завершение дошкольного периода и поступление в школу – это сложный и ответственный этап в жизни ребенка. Создание условий для успешной адаптации младших школьников – наша общая задача. "Школа не должна вносить резкого перелома

в жизнь. Став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений” (В. А. Сухомлинский). Проблема непрерывности и преемственности всегда была одной из самых насущных и важных в образовании.

1.2. Психолого–педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра

Дети с РАС – многочисленная и неоднородная по составу группа младших школьников. РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста, (по данным ВОЗ они могут выявляться у 1го из 160ти детей) и прежде всего, характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

Популяция детей с РАС, в том числе и в младшем школьном возрасте, крайне неоднородна. Показано, что трудности значительной части детей с умственной отсталостью и другими проблемами развития в значительной степени могут быть обусловлены и чертами аутизма. Известно, что среди благополучно осваивающих среднее образование и даже одарённых детей также присутствуют дети с трудностями аутистического спектра. Аутизм предстаёт всё более значимой социальной проблемой, касающейся самых разных детей. В связи с этим **в настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра.**

Доказано, что проблемы аутистического спектра биологически обусловлены, но конкретные причины их проявления могут быть разными. 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. Ребёнок может быть и внешне безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, использовать простые речевые штампы, но также и иметь богатый словарь и развёрнутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих детей диагностируется выраженная и глубокая 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. Это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность или математические способности.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития среди наиболее типических случаев детского аутизма можно выделить четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности, возможностями произвольной организации, проблемами поведения, 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, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается на все, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, 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, однако, 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 тоже 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 (такие случаи неоднократно зарегистрированы), 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 людям. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

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

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

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 эхолалии (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 вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной для него 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.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

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 малоспособен 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 люди, в связи со стремлением такого ребенка, во что бы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера.

Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива. При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор. Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире.

Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции. При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыками 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 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.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

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 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. Эти дети описываются в специальной литературе как *высокофункциональные дети с аутизмом*.

Представленные группы являются для нас 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 ребенок, 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. Да и сами выделенные группы не являются отдельными формами детского аутизма, скорее это способ ориентировки в континууме выраженности нарушений возможностей ребенка активно взаимодействовать с людьми и обстоятельствами. При успешной коррекционной работе ребенок может осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно значительно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии, в том числе и в период младшего школьного возраста.

В связи с вышесказанным картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка 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 ребенка 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. Таким образом, *РАС могут пересекаться с категорией детей со сложными и множественными нарушениями развития.* Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы этого круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Это разумно, 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 группы 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, т.е. включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального обучения на протяжении всего младшего школьного возраста основным навыкам жизни вместе с близкими людьми.* Необходимо подчеркнуть, что для получения начального образования по массовой программе в условиях инклюзии и наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Границы между необходимыми вариативными формами специального стандарта, как и границы между специальным и общим образовательным пространством, для детей с РАС должны быть проницаемы.

1. 3. Характеристика особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра, РАС) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические

материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах фактически не сформулированы.

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

Прежде всего, такие потребности должны быть специфичными. Раскрывая этот принцип, легко понять, что уровень специфичности может быть разным.

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

Во-вторых, некоторые образовательные потребности присущи **всем обучающимся с ОВЗ**, и они сформулированы во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, например, необходимость адаптации образовательных программ, приобретения жизненных компетенций и др.

В-третьих, существуют образовательные потребности, свойственные отдельным категориям ОВЗ: дети с нарушениями слуха нуждаются в звукоусиливающей аппаратуре; незрячим нужны книги и пособия, выполненные шрифтом Брайля; многим детям с ДЦП - пандусы и подъемники в зданиях образовательных организаций и т.д.

Следовательно, если обучение и воспитание детей с РАС действительно является самостоятельным направлением в образовании, должны быть особые образовательные потребности, присущие **всем обучающимся с РАС**, что необходимо означает определённую связь с диагностически значимыми признаками этого отклонения в развитии.

В-четвёртых, учитывая клиническую и психолого-педагогическую полиморфность проявлений РАС, формулировки особых образовательных потребностей, присущие всем детям с этим нарушением развития, должны быть в достаточной степени обобщёнными, то есть относиться ко всем детям с РАС и, в то же время, быть основой для конкретизации и индивидуализации в соответствии с особенностями каждого ребёнка, что очень важно для решения практических вопросов коррекции.

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

- коррекция и (или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе. Выделенные особые образовательные потребности удовлетворяют всем означенным выше требованиям.

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

Проявления нарушений пространственно-временных характеристик окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

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

- simultaneity восприятия;

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

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

В части случаев хорошие результаты даёт ведение дневника (естественно, с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой фактически то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симулировать воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с simultaneity восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не

образами и(или) представлениями, которые сформированы ещё недостаточно, но только одновременно ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства (компартаментами), и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультанный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции. Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам).

Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введение аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?») - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;

- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультфильм, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы на компьютере или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

- любые способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. К.Кoenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

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

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

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход справедливо считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С.Никольская и др., 2007; С.Гринспен, С.Уидер, 2013). Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться как можно раньше (желательно не позднее раннего детства), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

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

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать опять-таки одновременно как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость.

Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций).

Особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут

использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и отчасти кататонический вариант стереотипий. Психогенные стереотипии практически всегда являются вторичными образованиями, а дисгенетические и резидуально - органические всегда относятся к коморбидным расстройствам. Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико - психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений – психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС, определенные в АООП НОО. 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 особую 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 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 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.

1.4. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется, прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ3 колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20) до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя в целом они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального

интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т.д.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие со другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается на взаимодействие с ребёнком, в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования образовательных областях становится весьма проблематичным.

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

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

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

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

Тонические процессы, их нарушения, по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения и от тормозить другие из-за того, что не срабатывает «закона силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным);
- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения и негативизма);
- на определении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;
- на определении одного из двух принципиальных направлений коррекционной работы: повышение возможностей взаимодействия с окружающим или наработка гибкости взаимодействия (принципиально возможен смешанный вариант).

Среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и simultaneity восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов. Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но – так или иначе - затрудняет формирование сенсорных образов (и далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и тем самым обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего. Simultaneity восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (реализеров), трудностей их дифференциации, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания. Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симулирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

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

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

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

Особенности развития эмоциональной сферы при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В.Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В.Лебединским, О.С.Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также

трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и существенно осложняет социальную адаптацию.

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

Отмеченные особенности развития детей с РАС, позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:

- ✓ стремиться к обоснованному переходу от примитивного симультанирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);
- ✓ структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временной организации деятельности;
- ✓ структурирование пространства – как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
- ✓ регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;
- ✓ визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
- ✓ генерализация навыка – освобождение навыка от зависимости от несущественных факторов, препятствующих переносу навыка в другие условия; формирование функциональной значимости навыка как такового;
- ✓ недостаточность возможностей имплицитного усвоения смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание); ограниченность возможности (иногда невозможности) усвоения смысла происходящего «из жизни». Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учётом особенностей развития детей с РАС;
- ✓ отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
- ✓ использование диссоциированности формальной и содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык смягчает проблемы социального взаимодействия;
- ✓ учитывая искажённость (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того,

следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;

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

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

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

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

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

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических, психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции). Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограничено приложима.

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

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные /

повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

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

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. В дошкольном возрасте значительно реже отмечается снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными).

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

Глава 2. Организация специальных образовательных условий воспитания и обучения детей с расстройством аутистического спектра в начальной школе

2.1. Особенности коррекционной работы по подготовке к школе детей с нарушениями аутистического спектра (Е.А. Самсонова из опыта работы)

Рубеж перехода к школьному возрасту является критическим периодом для каждой семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Пойдет ли ребенок в школу, сможет ли обучаться, продолжится ли коррекционная работа с ним, сохранится ли надежда на улучшение его социальной адаптации в будущем? Для семьи, воспитывающей ребенка с РАС, такие вопросы часто возникают вне зависимости от формального уровня интеллектуального развития ребенка, от степени готовности быть учеником. Для этих детей характерны нарушения коммуникации, неумение установить контакт с окружающими, уход в себя. Трудности поддержания контакта, особенно со сверстниками, адаптации к новым условиям, трудности произвольной организации внимания, усвоения социальных форм поведения и, наоборот, обилие неадекватных реакций, действий, дезорганизующих поведение других детей, часто ставят под вопрос возможность пребывания такого ребенка в школе.

Достаточно часто дети с РАС получают рекомендацию обучаться индивидуально в условиях дома по программе образовательной или коррекционной школы. Аутичный ребенок оказывается в ситуации искусственной изоляции, дополнительно ограничивающий его возможности социального развития. Опасным для ребенка может быть вариант помещения ребенка в класс общеобразовательной школы или коррекционной, где условия обучения для него не созданы.

Особые образовательные потребности таких детей задают собственную логику и последовательность коррекционного обучения. В связи с этим невозможно механическое перенесение в работу с детьми с РАС педагогических методик, разработанных для детей с другими проблемами развития. Но возможным и эффективным является частичное

использование таких методик при адекватном их применении.

Так как дошкольный период характеризуется наибольшей чувствительностью к коррекционным воздействиям, особенно важна ранняя диагностика и выявление РАС, что позволит более успешно проводить психолого - педагогическую работу еще до поступления ребенка в школу. Чтобы привить нужные навыки аутичному ребенку, требуется совместная работа родителей, врачей, психологов, педагогов.

Медикаментозная терапия способствует снятию тревоги, страхов, психомоторного возбуждения, подъёму общего и психического тонуса, делает такого ребенка более доступным для обучения и воспитания. Специальная подготовка к школе для него еще более необходима, чем для здорового ребенка. Аутичные дети устают от долгого сосредоточения на уроках, не знают, куда себя деть на переменах, иногда страдают от преследования одноклассников и т.д. Поэтому ребенок с РАС должен идти в школу подготовленным, а школа должна создать условия для этого.

Существуют различные подходы к системе коррекционной помощи и обучению детей с РАС. В западных странах наибольшее распространение получили подходы, основанные на бихевиоральной (поведенческой) терапии, где разработаны различные системы тренингов, направленные на выработку социально-бытовых навыков (I. Lovaas, 1981; L.E. McClannahan, P.J. Krantz, 1999; S. Harris, 1995). Подобные методы менее ориентированы на образовательные потребности аутичных детей. Популярная в настоящее время ТЕАССН - программа, основанная на специальной адаптации жизненной и обучающей среды к нуждам ребенка с аутизмом (E. Shopler, G. Mesibov, 1986; Т. Питерс, 2002).

В отечественной традиции коррекционное обучение основано на идее развития, коррекции пострадавших и направленного формирования психических функций. Эта принципиально иная теоретическая установка ставит перед коррекционным обучением более сложные цели и, в случае с расстройствами аутистического спектра, требует разработанных представлений о психологической структуре расстройства. Поэтому определение особых образовательных потребностей детей с аутизмом и разработка специального подхода к коррекционному обучению, соответствующего этим потребностям, позволяет подготовить детей с РАС к обучению в условиях школы.

Важнейшей частью коррекционной работы по подготовке детей с РАС к школе является в первую очередь выработка стереотипа учебной деятельности.

1. Пространственно-временная организация. Будущий школьник должен знать, что заниматься с ним будут в определенном помещении. Для этого кабинет дефектолога, в котором проводятся только учебные занятия, трансформируется в «учебный класс». Ребенок привыкает заниматься, сидя за партой, смотреть на доску, слушать педагога. У каждого будущего выпускника должна быть своя папка, в которой хранятся его личный альбом, материалы для занятий, прописи, карандаши. В начале каждого занятия, после приветствия, ребенку целесообразно задавать определенные вопросы, помогающие сформировать представления о себе: «Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Где ты живешь?». Ответы на эти вопросы подкрепляются табличками. Также с помощью коммуникативной книги рекомендуется беседа о погоде, о настроении с использованием, например, PECS картинок.

2. Подготовка к школе. Сюда входит работа по развитию внимания, памяти, общей и ручной моторики, подготовка к обучению грамоте, письму и формирование элементарных математических представлений. Для ребенка с РАС обычный метод обучения чтению может оказаться непродуктивным. Для него часто более эффективен путь не от части к целому, а от целого к проработке его частей. Если же он освоит сначала буквы или слоги, то в тексте будет стереотипно выделять только их. Очень многие дети с РАС рано запоминают буквы и цифры, но совершенно не умеют этими знаниями пользоваться. Поэтому с самого начала необходимо приучать детей к табличкам со словами названиями (имена детей, названия предметов). При изучении определенной лексической темы будущим школьникам предлагаются таблички с названиями изучаемых предметов и явлений (обучая так называемому глобальному чтению —целыми словами и

предложениями). Обязательно наравне с обучением глобальному чтению используется и традиционный аналитико- синтетический метод обучения.

Особенности формирования элементарных математических представлений у детей с РАС проявляются в механическом заучивании от- влеченного счета, цифр безотносительно к количеству предметов. На математических занятиях целесообразно использовать механическую память детей и каждое занятие начинать со счета вслух («Зарядка- лесенка») сначала от одного до трех и обратно, постепенно увеличивая числовой ряд.

В дошкольном образовательном учреждении не ставится задача — научить детей писать. Основная цель — подготовить детей с РАС к обучению письму в школе. Из-за сложностей произвольной регуляции первостепенной задачей является «выделение» пальчиков руки. Для этого используются простейшие «тренажеры» (клавиши печатной машинки, клавиатура компьютера, клавиши фортепиано). Используются специально изготовленные тренажеры — «дорожки» для развития умения прослеживать глазами путь от начала до конца строки, доведения пальчика до заданной цели. В качестве материалов предлагаются различные фактуры для развития тактильных ощущений: наждачная бумага, гладкий ледерин, расплавленный воск, колючая липучка. Целесообразно использовать профессионально изготовленные тренажеры — Монтессори-материалы. Помимо работы на тренажерах в коррекционной работе используются различные графические упражнения в тетрадях и прописях: штриховка, обводка, рисование различных дорожек (горизонтальных, вертикальных, волнистых и т.д.). В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия (предлагаемого ребенку по показу) большое значение в обучении приобретает непосредственная физическая помощь в организации действия: взрослый начинает «работать руками ребенка». Постепенно, с усвоением схемы действия физическая помощь уменьшается и увеличивается роль вербальной (словесной) регуляции. Необходимо учитывать, что, когда мы учим чему-нибудь ребенка с РАС, мы должны сразу, без промежуточных этапов дать ему образец, готовый к использованию: например, идти к чтению через отработку глобального узнавания простых слов, к письму — через освоение сразу написания целых букв и слов; обучать арифметике — сразу начиная с простейших счетных операций. Для предотвращения механического, неосмысленного усвоения навыков чтения и письма логика и последовательность коррекционного обучения задаются принципом «от смысла — к технике»:

- в процессе обучения у ребенка необходимо исходно создавать представления о том, что такое буква, слово, фраза, и только после этого возможен переход к освоению аналитического чтения и письма;

- весь учебный материал должен быть тесно связан с личным опытом ребенка, с его собственной жизнью и жизнью его семьи;

- максимум времени и внимания взрослый должен уделять помощи в освоении ребенком каждого нового умения. Все это позволит предотвратить опасность превращения вновь освоенного способа действия в аутостимуляцию, когда приобретенный навык начинает использоваться ребенком механически, неосмысленно, для получения стереотипных ощущений.

2.2. Преемственность сопровождения детей с РАС на различных возрастных этапах (В.В. Скрипниченко из опыта работы)

Говоря об аутизме, к сожалению, можно констатировать, что в XXI веке темп его роста значительно вырос во всем мире. По данным статистики, детей с РАС в Астраханской области — 257, из них 45 обучаются и воспитываются в нашем ГОУ АО для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Общеобразовательная школа-интернат № 5». Первые 3 ребенка с РАС в нашу школу поступили в 2008 году, затем количество детей значительно выросло: 2013 году детей стало 6, а в 2017 году — 45 человек из 225 обучающихся, то есть пятая часть.

Что мы понимаем под **«преемственностью в оказании комплексной помощи ребенку с РАС»**? Это связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы образования: целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения, обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка. Таким образом, преемственность — одна из составляющих системности и последовательности в обучении. К сожалению, в отношении детей с аутизмом имеет место недостаточное внимание к принципам преемственности в обучении и воспитании, что отрицательно влияет как на качество знаний и выработку умений, так и на коммуникативные и общественно значимые стороны личности ученика. Для детей, которые до школы не посещали дошкольные образовательные учреждения, начинается очень напряженный период. Задачей педагогического коллектива школы является создание специальных условий, в которых ребенок с РАС будет не присутствующим, а включенным в образовательное пространство.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, условия организации и воспитания обучающихся с расстройствами аутистического спектра определяются адаптированной основной общеобразовательной программой (АООП), а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации (ИПР). Одной из задач системы оценки предметных и личностных достижений обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АОП, является задача обеспечения комплексного подхода. Именно поэтому для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, включающий в себя педагогическую, психологическую, логопедическую помощь, а также социально-бытовую и социокультурную адаптацию. С учетом специфических для РАС особенностей адаптационные меры принимаются на всех возрастных этапах, которые ребенок проводит в школе, с постепенным снижением уровня зависимости от взрослых. Эта работа осуществляется как на внутреннем уровне между специалистами школы на всех этапах обучения (начальные и старшие классы, в урочной и внеурочной деятельности), так и на внешнем уровне (сотрудничество с центрами развития и дополнительного образования).

Работа педагогического коллектива нашей школы строится в несколько взаимосвязанных этапов:

На первом диагностическом этапе (в период, когда дети только поступили в образовательную организацию) происходит углубленная оценка и изучение особенностей развития ребенка с РАС. Каждый специалист (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель, тьютор, воспитатель, врач-психиатр, социальный педагог) исследует уровень психофизического развития, специфику поведения ребенка в разных видах деятельности, определяет круг проблем, составляет заключение, разрабатывает рекомендации.

На втором этапе свои заключения специалисты представляют на заседании школьного консилиума, где с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и единого подхода к сопровождению ребенка, определяется его

индивидуальный образовательный маршрут. Это документ, который организует движение в образовательном пространстве, создаваемое для ребенка и его семьи, при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения специалистами различного профиля на всех этапах школьного обучения. Надо отметить, что в определении маршрута активную роль играют родители: прежде чем его утвердит консилиум, маршрут согласовывается с ними. При согласовании учитывается, посещает ли ребенок центры коррекции или развития, так как особенностью работы по принципу преемственности является обмен опытом, взаимодействие и содействие педагогов школы и специалистов различных организаций, осуществляющих психолого-педагогическую коррекцию, что позволяет избежать трудностей в адаптационный период и выработать тактику работы по снятию негативного поведения. Мы можем с уверенностью сказать, что правильно разработанный и вовремя корректируемый индивидуальный образовательный маршрут дает хорошие результаты в обучении и воспитании ребенка с РАС.

В первый год пребывания ребенка в школе педагоги школы-интерната постепенно и индивидуально дозировано вводят ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса обязательно регулярное. При нарастании тревоги, усталости, пресыщения и возбуждения, ребенок в сопровождении тьютора имеет возможность выйти в комнату психологической разгрузки или на прогулку.

Для формирования учебного поведения и коммуникативных навыков в начале обучения большую роль играет выбор уроков, которые начинает посещать ребенок. Этот выбор определяется заинтересованностью и комфортностью пребывания: это уроки рисования, музыки, физкультуры. При этом счет, письмо, чтение могут осваиваться индивидуально с учителем; некоторые дети занимаются в этот период только с педагогом-психологом, допускается присутствие в классе родителей.

По мере привыкания ребенка к обучению в классе, постепенно усложняя деятельность, мы достигаем полного включения ребенка в процесс начального школьного обучения.

На всех этапах обучения для достижения наибольшей эффективности образовательного процесса при дифференцированном и деятельностном подходах с учетом возраста, уровня подготовки обучающихся, режима и временных параметров осуществления деятельности, нестандартности индивидуальных результатов обучения и воспитания, допускается модификация образовательных программ, как в целом по классу, так и для отдельных учащихся. Педагоги, конструируя рабочую программу, могут перемещать, совмещать отдельные ее блоки, изменить объем, наполняемость по сложности, порядок изучаемых тем, продолжительность изучения темы, но при этом концептуальные основы организации образовательного процесса не затрагиваются. Такой подход позволяет детям с разными возможностями быть включенными в образовательный процесс продуктивнее, помогает устанавливать связи между изучаемым учебным материалом по разным дисциплинам. В работе над формами и способами контроля и оценки знаний используются бланки-листы с дифференцированными заданиями в зависимости от выстроенной программы обучения, содержащие ответы с выбором из заданных двух или трех вариантов. Для детей с нарушениями коммуникативных функций проверка усвоенного материала проводится через компьютерное тестирование.

Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с РАС определяется характером организации доступной им деятельности (учебной, коммуникативной, внеурочной, предметно-практической).

В конце каждого учебного года проводится анализ эффективности деятельности отдельных специалистов и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом во всех его аспектах.

Таким образом, работа по постоянному психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса ребенка с РАС носит комплексный

характер и имеет преимущество на всех этапах школьной жизни, это выражается:

- в социально и личностно значимом характере результатов образования. Учащиеся с РАС являются полноценными участниками всех внеурочных мероприятий;
- в прочном усвоении обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможности их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях. Все обучающиеся школы с РАС посещают занятия в эколого-биологическом центре по иппотерапии и канистерапии, библиотечные уроки.
- в существенном повышении мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения;
- в обеспечении условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и, прежде всего, жизненных компетенций, составляющих основу социальной успешности.

Таким образом, осуществляя принцип преимущественности, заключающийся в едином подходе обучения и воспитания ребенка с РАС на всех этапах школьного обучения, мы достигаем главного — ребенок не присутствующий, а активный участник в урочной и внеурочной деятельности, что является важнейшей составляющей комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения, направленного на социализацию и интеграцию в среду здоровых сверстников.

2.3. Особенности обучения детей с расстройствами аутистического спектра

Комплекс наглядных методов 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 несформировано 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 определенную 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 позволяет ребенку 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 конфронтаций 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 представляет 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, чтобы 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.

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.

Комплекс практических методов 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 испытывает 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.

Комплекс словесных методов 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 произошел, 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.

2.4. Кадровое обеспечение образовательного процесса детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации

Главными задачами деятельности учителя дефектолога (разработано Е.А. Соломахиной) при работе с данной категорией детей являются следующие.

1. Организация адекватно организованной среды. 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. 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 Основное направление, на которое направлено решение данной задачи, — это формирование продуктивной деятельности и навыков взаимодействия (в дошкольном возрасте) и формирование стереотипа учебного поведения (в школьном возрасте). 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.).

4. Преодоление неравномерности в развитии Данная задача решается посредством использования специальных методик и программ, а также применением специальных и специфических методов, способов и приёмов обучения (например, альтернативная и облегченная коммуникация, глобальное чтение). При работе необходимо учитывать следующее: — преобладание наглядных средств преподнесения материала — рациональное дозирование информации — адекватный возможностям восприятия темп подачи материала — использование адаптированных текстов — вариативность уровня сложности заданий и др.

5. Организация режима коммуникативного общения 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. Важно проговаривать все события дня, важные моменты жизни. Коммуникацию необходимо 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, которые развиваются в процессе воспитания и обучения.

Деятельность 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 готов привязаться к заинтересованному в нем благожелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в классе. Вместе с тем без специальной работы сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться. 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. Теоретически идущий в школу ребенок с приятной относит к другим школьникам, хочет быть вместе с ними, но в реальности у него могут возникнуть другие чувства. Дети быстро утомляют его, раздражают, кроме того, он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя. По этому интенсивность контактов с другими учащимися сначала должна быть строго дозированной, а общение четко организованным в рамках стереотипа урока и перемены. На первых порах важно просто не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы друг друга. Взрослым следует рассказывать ребенку о его одноклассниках, он должен знать, что это — его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему ему интересен и ценен» (О. Никольская, С. Ципотан. «Вместе с учителем»). 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. «Понятно, — пишет Никольская (О. Никольская, Т. Фомина, С. Ципотан «Вместе с учителем»), — что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его обычным одноклассникам.

Многое 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». Надо учитывать, что без специальной поддержки нормальные 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...»

Можно выделить основные направления деятельности психолога — это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя; индивидуальная работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа с соучениками ребенка.

Деятельность логопеда. Задачи деятельности логопеда как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и своеобразие звукопроизносительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы. С другой стороны, речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех её сторон — от темповомелодической ее стороны — до трудностей понимания письменной речи. Работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами неотрывно связана с чтением. Мы хорошо знаем, что чтение такого ребенка, даже если он читает достаточно бегло, обычно крайне монотонно, 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.

Помимо этого, работа логопеда должна быть направлена, не в последнюю очередь, на формирование коммуникативной стороны речи, умение 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. 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, учел это в своей работе.

Социальный педагог — основной специалист, осуществляющий контроль за соблюдением прав любого ребенка, обучающегося в школе. На основе социально-педагогической диагностики социальный педагог выявляет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации ребенка в школе. Социальный педагог собирает всю возможную информацию о «внешних» ресурсах для школьной команды, совместно с координатором по инклюзии устанавливает взаимодействие с учреждениями — партнерами в области социальной поддержки (Служба социальной защиты населения, органы опеки и др.), общественными организациями, защищающими права детей, права инвалидов, учреждениями дополнительного образования. Важная сфера деятельности социального педагога — помощь родителям ребенка с ОВЗ в адаптации в школьном сообществе, в среде других родителей. Такой специалист может помочь учителю, другим специалистам школы в создании «Родительского клуба», разработке странички на сайте школы, посвященной инклюзии, поиске нужной информации.

Координатор по инклюзии (методист) — специалист, играющий важную роль в организации процесса включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду школы, создании специальных условий для адаптации, обучения и социализации учащихся, регулирующий деятельность всего педагогического коллектива в данном направлении. Координатор по инклюзии — основной «носитель» информации и помощник учителя в организации образовательного процесса в инклюзивном классе. При этом важно помнить, что координатор, как и специалисты психолого-педагогического сопровождения, ориентируется в своей деятельности на запрос учителя, его инициативу и информацию о состоянии, успехах и проблемах «особого» ребенка и всего класса.

Учитель является полноправным и — как правило — основным участником

междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, его семьи, других участников образовательного процесса. Широкое распространение практики инклюзивного образования детей с особыми потребностями в составе обычных школьных классов предъявляет новые, более высокие требования ко всем педагогам и специалистам. И поэтому одним из приоритетных направлений в процессе включения ребенка с РАС в ОУ является создание условий, способствующих повышению уровня профессиональной компетентности педагогов. Важным компонентом развития инклюзивного образования является специальная подготовка учителя. По-настоящему класс становится инклюзивным с того момента, как его учитель получит краткосрочную специальную подготовку (приветствуется дистанционное обучение учителей для получения дефектологической компетентности по проблематике детей с ОВЗ). Без этой подготовки класс, в котором обучается ученик с ОВЗ, является по сути интегрированным — в нем не создана минимальная адаптированная образовательная среда, соответствующая образовательным потребностям и возможностям ребенка.

В рамках работы с педагогическим коллективом рекомендуется предусмотреть:

- повышение информированности педагогов о детях с РАС;
- формирование педагогической позиции;
- профилактику синдрома профессионального выгорания;
- обучение педагогов специальным приемам и методам коррекционной работы

через постоянную систему консультирования и специальных курсов повышения квалификации.

Необходимо также организовать систематический мониторинг уровня преподавания в инклюзивных классах посредством посещения и анализа уроков. Каждый учитель в работе с детьми с РАС планирует в течение года интегрированные мероприятия с другими педагогами и специалистами, решая проблемы в работе с детьми и родителями, возможности использования разнообразных образовательных технологий, методов, приемов, средств и коррекции планов педагогов и специалистов.

Планирование обучения учителей и администрации (так называемых «опорных» учителей и заместителей директора) имеет большое значение для развития инклюзивного образования, так как компетентные завучи/педагоги, владеющие информацией о психофизических особенностях таких детей, проблемах их обучения, организуют преемственность и создают адаптивную среду на всех ступенях (начальной, средней и старшей) школы. Они могут передавать первоначальные сведения об особенностях детей с РАС, педагогический опыт работы с ними всем остальным учителям, которым придется работать с ними, а также обеспечить связь учителей по организационным и консультационным вопросам с Ресурсным центром по инклюзивному образованию.

Обязательное обучение должны пройти учителя начальных классов и классные руководители (для создания адаптивной родительской и детской среды в классе), учителя основных предметов (русский язык, литература, математика) и других значимых школьных предметов. Целесообразно организовывать опережающее сертифицированное обучение тех учителей, чьи предметы необходимы для поступления ученика с РАС в колледж/вуз (по результатам профориентационного опроса тестирования и бесед с родителями).

2.5. Материально техническое обеспечение процесса обучения детей с расстройствами аутистического спектра

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;

Таблица 1

Архитектурная среда	
Внеучебное пространство	Учебное пространство
- выделенное место для родителей, ожидающих ребенка;	-зона отдыха
- игровая комната	
- двигательная зона	
Специальное оборудование	
Оборудование для игровой комнаты, укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка	Ширма; мягкие маты и модули; стеллажи с книгами; игровой уголок; наборы игр для театрализации
Оборудование для комнаты релаксации: мягкая мебель, ковровое покрытие, аквариум, аудиооборудование	Индивидуальные парты с изменяющимся углом наклона; закрепленной подставкой для ручек, карандашей
Оборудование для двигательной зоны, укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка	Стенды с опорными материалами (правила поведения в школе, классе, схемы, диаграммы)
Оборудование для места ожидания (стол, кресла, специальная литература, оборудование для просмотра тематических фильмов)	Компьютерное оборудование класса (ПК, проектор, экран)
Оборудование для комнаты релаксации: мягкая мебель, ковровое покрытие, аквариум, аудиооборудование	Индивидуальные парты с изменяющимся углом наклона; закрепленной подставкой для ручек,

	карандашей
Оборудование для двигательной зоны, укомплектованное в зависимости от возраста и предпочтений ребенка	Стенды с опорными материалами (правила поведения в школе, классе, схемы, диаграммы)
Оборудование для места ожидания (стол, кресла, специальная литература, оборудование для просмотра тематических фильмов)	Компьютерное оборудование класса (ПК, проектор, экран)

2.6. Модель взаимодействия органов здравоохранения и социальной защиты по сопровождению детей с РАС

Выявление ребенка с расстройствами аутистического спектра или с признаками РАС и оказание комплексной помощи данным детям и их родителям в городе Сургут является прерогативой и осуществляется медицинскими работниками учреждений здравоохранения в соответствии со следующими этапами.

Первый этап. Медицинские работники поликлиники по месту жительства ребенка являются первыми и основными специалистами, которые выявляют детей с признаками аутистических расстройств. Врачи изучают анамнез, состояние здоровья ребенка и его родителей (законных представителей), проводят наблюдение за ребенком, осуществляют анкетирование родителей ребенка с использованием клинико-психологической анкеты для родителей по выявлению признаков расстройств аутистического спектра у детей раннего возраста», утвержденной приказом Департамента здравоохранения Ханты-Мансийского автономного округа - Югры от 10 июля 2017 года № 713 «Об организации ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре». Если результаты анкетирования и бесед с родителями выявляют признаки аутистических расстройств или возможные риски возникновения расстройств аутистического спектра, врачи поликлиники направляют родителей с ребенком в Сургутскую клиническую психоневрологическую больницу (далее – СКПБ), оказывающую медицинскую помощь по профилю «психиатрия», с приложением результатов анкетирования.

Второй этап. Междисциплинарная команда СКПБ, в которую входят врачи, психологи, логопеды проводят комплексное обследование детей раннего возраста из группы риска по психическому (психологическому) развитию и устанавливают соответствующий диагноз. Медицинские работники информируют родителей (законных представителей) детей с РАС о необходимости оказания детям ранней комплексной помощи, мотивируют родителей детей с РАС к получению комплексной помощи и знакомят их с системой сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в г. Сургуте. При установлении диагноза, согласно международной классификации болезней 10 пересмотра (далее – МКБ-10): «детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера» и пр. (диагноз «расстройство аутистического спектра» будут устанавливать после введения МКБ - 11), врачи инициируют заполнение родителями (законными представителями) детей с РАС информированного согласия на обработку персональных данных детей с расстройством аутистического спектра и на передачу сведений составляющих врачебную тайну. Врачи направляют родителей с ребенком в Сургутское бюро медико-социальной экспертизы и в Сургутскую территориальную психолого-медико-педагогическую комиссию.

Третий этап. В Сургутском бюро медико-социальной экспертизы врачи устанавливают ребенку с РАС статус «ребенок-инвалид», в соответствии с Порядком и правилами оформления инвалидности, утвержденными Постановлением Правительства РФ от 20 февраля 2006 года № 95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом» (далее – Правила). В соответствии с п. 2 Правил признание гражданина инвалидом возможно только на основании заключения медико-социальной экспертизы. Для ребенка-

инвалида специалисты МСЭ разрабатывают актуальную на сегодняшний день новую форму – индивидуальную программу реабилитации или абилитации (далее – ИПРА) инвалида, утвержденную Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 31 июля 2015 г. № 528н «Об утверждении порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации человека с инвалидностью». Согласно Федеральному закону от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (в ред. от 29.12.2015), индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида – комплекс оптимальных для инвалида реабилитационных мероприятий, включающий в себя отдельные виды, формы, объемы, сроки и порядок реализации медицинских, профессиональных и других реабилитационных мер, направленных на восстановление, компенсацию нарушенных функций организма, формирование, восстановление, компенсацию способностей инвалида к выполнению определенных видов деятельности [45]. В ИПРА, наряду с понятием «реабилитация», вводится понятие «абилитация». При этом реабилитация инвалидов – это система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности, а абилитация инвалидов рассматривается как система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности. Реабилитация и абилитация инвалидов направлены на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов в целях их социальной адаптации, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество.

ИПРА включает разделы, содержащие следующие мероприятия.

- Мероприятия медицинской реабилитации или абилитации: восстановительную терапию; реконструктивную хирургию; протезирование и ортезирование; санаторно-курортное лечение.
- Мероприятия социальной реабилитации или абилитации: социально-средовая реабилитация и абилитация; социально-педагогическая реабилитация; социально-психологическая реабилитация; социокультурная реабилитация; социально-бытовая адаптация.
- Физкультурно-оздоровительные мероприятия, занятия спортом.
- Технические средства реабилитации и услуги по реабилитации (далее – ТСР), предоставляемые человеку с инвалидностью за счет средств бюджета субъекта Российской Федерации и других источников.
- Мероприятия профессиональной реабилитации или абилитации: профессиональную ориентацию; профессиональное обучение/переобучение; содействие в трудоустройстве; производственную адаптацию.
- Виды помощи, оказываемые человеку с инвалидностью в преодолении барьеров.

Важным для детей-инвалидов с РАС разделом ИПРА является Программа психолого-педагогической реабилитации, которая включает следующие мероприятия: рекомендации по условиям организации обучения; психологическую помощь и профессиональную ориентацию, оказываемые в образовательной организации для детей до 18 лет.

Согласно Приказа Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 23.12.2009 №1013н в ИПРА специалисты МСЭ отмечают основные категории жизнедеятельности человека с инвалидностью: полная или частичная утрата гражданином способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться или заниматься трудовой деятельностью и степень их выраженности, которые определяют исходя из оценки отклонений от нормы, соответствующей определенному периоду (возрасту) биологического развития человека

(Таблица 2).

Таблица 2

Содержание категорий жизнедеятельности человека

Категории жизнедеятельности	Содержание категории жизнедеятельности	
Способность к самообслуживанию	Способность человека самостоятельно осуществлять основные физиологические потребности, выполнять повседневную бытовую деятельность, в том числе навыки личной гигиены	<p>1 степень - способность к самообслуживанию при более длительной затрате времени, дробности его выполнения, сокращении объема с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;</p> <p>2 степень - способность к самообслуживанию с регулярной частичной помощью других лиц с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;</p> <p>3 степень - неспособность к самообслуживанию, нуждаемость в постоянной посторонней помощи и полная зависимость от других лиц</p>
Способность к самостоятельному передвижению	Способность самостоятельно перемещаться в пространстве, сохранять равновесие тела при передвижении, в покое и при перемене положения тела, пользоваться общественным транспортом	<p>1 степень - способность к самостоятельному передвижению при более длительной затрате времени, дробности выполнения и сокращении расстояния с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;</p> <p>2 степень - способность к самостоятельному передвижению с регулярной частичной помощью других лиц с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;</p> <p>3 степень - неспособность к самостоятельному передвижению и нуждаемость в постоянной помощи других лиц</p>
Способность к ориентации	Способность к адекватному восприятию личности и окружающей обстановки, оценке ситуации, к определению времени и места нахождения	<p>1 степень - способность к ориентации только в привычной ситуации самостоятельно и (или) с помощью вспомогательных технических средств;</p> <p>2 степень - способность к ориентации с регулярной частичной помощью других лиц с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;</p> <p>3 степень - неспособность к ориентации (дезориентация) и нуждаемость в постоянной помощи и (или) надзоре</p>

		других лиц
Способность к общению	Способность к установлению контактов между людьми путем восприятия, переработки, хранения, воспроизведения и передачи информации	<p>1 степень - способность к общению со снижением темпа и объема получения и передачи информации; использование при необходимости вспомогательных технических средств помощи; при изолированном поражении органа слуха способность к общению с использованием невербальных способов и услуг по сурдопереводу;</p> <p>2 степень - способность к общению при регулярной частичной помощи других лиц с использованием при необходимости вспомогательных технических средств;</p> <p>3 степень - неспособность к общению и нуждаемость в постоянной помощи других лиц</p>
Способность контролировать свое поведение	Способность к осознанию себя и адекватному поведению с учетом социально-правовых и морально-этических норм	<p>1 степень - периодически возникающее ограничение способности контролировать свое поведение в сложных жизненных ситуациях и (или) постоянное затруднение выполнения ролевых функций, затрагивающих отдельные сферы жизни, с возможностью частичной самокоррекции;</p> <p>2 степень - постоянное снижение критики к своему поведению и окружающей обстановке с возможностью частичной коррекции только при регулярной помощи других лиц;</p> <p>3 степень - неспособность контролировать свое поведение, невозможность его коррекции, нуждаемость в постоянной помощи (надзоре) других лиц</p>
Способность к обучению	Способность к целенаправленному процессу организации деятельности по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности (в том числе профессионального, социального, культурного, бытового характера), развитию способностей, приобретению опыта	<p>1 степень - способность к обучению, а также к получению образования определенного уровня в рамках государственных образовательных стандартов в образовательных учреждениях общего назначения с использованием специальных методов обучения, специального режима обучения, с применением при необходимости вспомогательных технических средств и технологий;</p> <p>2 степень - способность к обучению только в специальных</p>

	применения знаний в повседневной жизни и формированию мотивации получения образования в течение всей жизни	(коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников, детей с ограниченными возможностями здоровья или на дому по специальным программам с использованием при необходимости вспомогательных технических средств и технологий; 3 степень - способность к обучению элементарным навыкам и умениям (профессиональным, социальным, культурным, бытовым), в том числе правилам выполнения последовательности элементарных целенаправленных действий в привычной бытовой сфере, или невозможность этого обучения в связи с имеющимися ограничениями жизнедеятельности
Способность к трудовой деятельности	Способность осуществлять трудовую деятельность в соответствии с требованиями к содержанию, объему, качеству и условиям выполнения работы	1 степень - способность к выполнению трудовой деятельности в обычных условиях труда при снижении квалификации, тяжести, напряженности и (или) уменьшении объема работы, неспособность продолжать работу по основной профессии при сохранении возможности в обычных условиях труда выполнять трудовую деятельность более низкой квалификации; 2 степень - способность к выполнению трудовой деятельности в специально созданных условиях с использованием вспомогательных технических средств; 3 степень - способность к выполнению трудовой деятельности со значительной помощью других лиц или невозможность (противопоказанность) ее осуществления в связи с имеющимися ограничениями жизнедеятельности.

В индивидуальной программе реабилитации или абилитации специалисты МСЭ прописывают мероприятия и услуги, необходимые человеку с инвалидностью для реабилитации, технические средства реабилитации, сведения об исполнителях и о сроках выполнения программ.

В соответствии с Федеральным Законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ст. 11.) ИПРА «... является обязательной для исполнения соответствующими органами государственной власти, органами местного самоуправления, а также организациями независимо от организационно-правовых форм и форм собственности» [45].

В процессе реализации мероприятий ИПРА осуществляется взаимодействие

организаций, осуществляющих деятельность по реабилитации или абилитации инвалидов в соответствующей сфере деятельности (Рисунок 1).



Рисунок 1. Взаимодействие бюро МСЭ с учреждениями и организациями, осуществляющими деятельность по реабилитации или абилитации инвалидов.

В Постановлении Правительства РФ от 29 марта 2018 г. №339 «О внесении изменений в Правила признания лица инвалидом» определено, что «категория «ребенок-инвалид» сроком на 5 лет устанавливается: при первичном освидетельствовании детей с ранним детским аутизмом и иными расстройствами аутистического спектра».

При дальнейшем освидетельствовании ребенка статус «ребенок-инвалид» может быть продлен до 14 или до 18 лет, либо, при значительном улучшении состояния психофизического здоровья ребенка с ранним детским аутизмом или ребенка с расстройствами аутистического спектра, данный статус может быть снят.

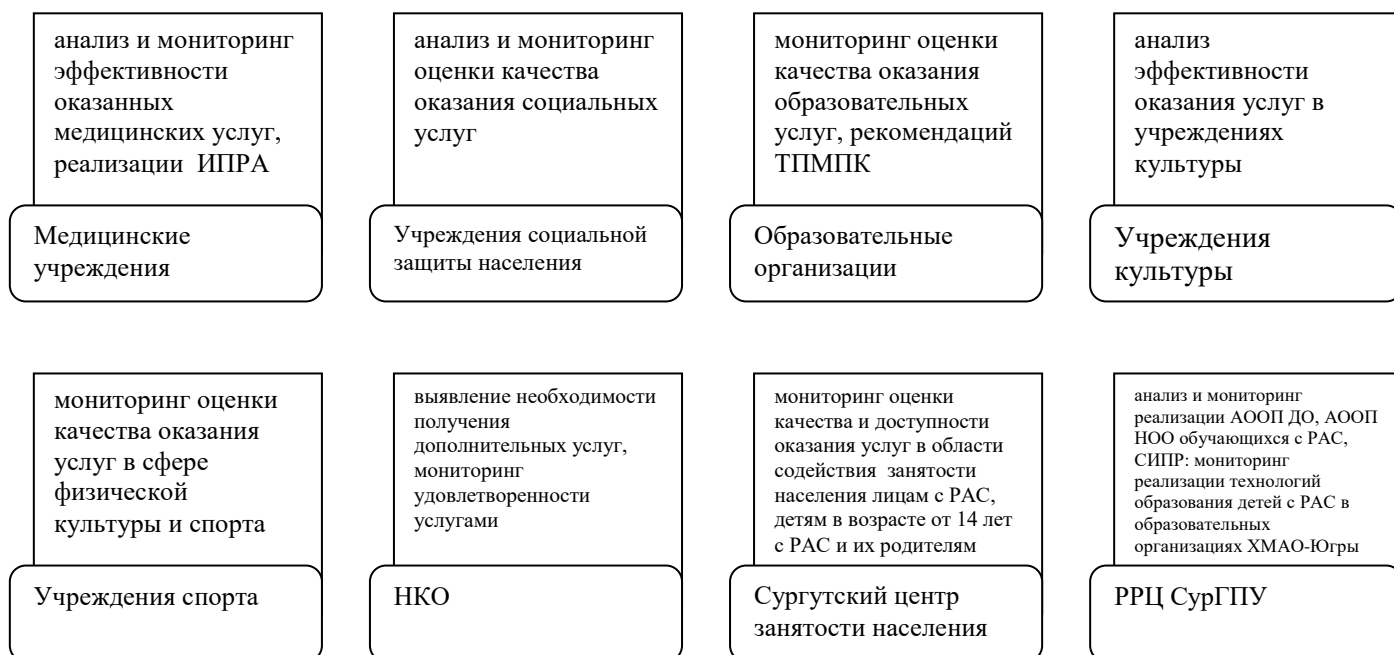
Ребенок с РАС находится под постоянным курированием медицинских работников учреждений здравоохранения, которые осуществляют анализ и мониторинг эффективности оказанных медицинских услуг детям с расстройствами аутистического спектра, детям группы риска с признаками расстройства аутистического спектра и их семьям в рамках комплексной помощи, а также ежемесячно осуществляют информирование Департамента здравоохранения ХМАО – Югры и организаций, предоставляющих услуги детям с РАС и детям группы риска с признаками РАС, о

результатах оказания медицинской помощи.

Специалисты и педагоги учреждений и организаций разной ведомственной подчиненности, расположенные на территории г. Сургута, осуществляют межведомственное взаимодействие в реализации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, в рамках своей профессиональной компетенции:

- обеспечивают создание доступной среды и дружелюбного пространства для людей с РАС, детей группы риска с признаками РАС и с РАС, условий для адаптации их, социализации и интеграции в общество;
- реализуют мероприятия по реализации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, в части касаемой;
- соблюдают конфиденциальность сведений о состоянии здоровья людей с расстройствами аутистического спектра, получающих комплексную помощь в учреждении или организации;
- организуют проведение просветительской и профилактической работы, обучающих мероприятий, направленных на повышение квалификации работников, предоставляющих услуги людям с РАС, детям группы риска с признаками РАС и с РАС;
- осуществляют консультирование родителей (законных представителей) детей с РАС, повышение уровня их информированности о возможности оказания комплексной помощи и сопровождения людям с РАС в г. Сургуте;
- оказывают организационно-методическую помощь организациям, предоставляющим услуги людям с РАС, детям группы риска с признаками РАС и с РАС, по вопросам оказания помощи детям группы риска с признаками РАС и с РАС и их семьям;
- ведут работу по формированию позитивного общественного мнения к лицам с расстройствами аутистического спектра;
- организуют привлечение социально ориентированных некоммерческих организаций, родительских объединений, благотворительных фондов, бизнес-структур к оказанию комплексной помощи и сопровождению людей с РАС, детей группы риска с признаками РАС и с РАС и их семей;
- проводят мониторинг эффективности оказания комплексной помощи людям с РАС, детям группы риска с признаками РАС и с РАС и их семьям (Схема 1).

Мониторинг эффективности оказанных услуг людям с расстройствами аутистического спектра, детям группы риска с признаками РАС и с РАС и их семьям в рамках комплексной помощи



На заседаниях межведомственной рабочей группы города Сургут специалисты и педагоги учреждений и организаций разной ведомственной подчиненности осуществляют анализ качества оказания комплексной помощи людям с расстройствами аутистического спектра, детям группы риска с признаками расстройства аутистического спектра и с расстройством аутистического спектра и их семьям, в рамках своей компетенции; обсуждают достигнутые результаты реализации Концепции; практики реализации мероприятий Концепции, предлагают условия для ее совершенствования системы комплексной помощи.

Организация межведомственного взаимодействия по реализации мероприятий Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре способствует оптимальному развитию детей с расстройствами аутистического спектра, укреплению физического и психического здоровья, снижению выраженности ограничений жизнедеятельности; повышению доступности качественного образования, с учетом особых образовательных потребностей и возможностей обучающихся с РАС; адаптации и интеграции детей, молодых инвалидов с РАС и их семей в общество; подготовке людей с расстройствами аутистического спектра к самостоятельной жизни.

Литература

1. Аржакаева Т.А., Вачков И.В., Попова А.Х. Психологическая азбука. Программа развивающих занятий в 1-4 классе. — М.: Генезис, 2012
2. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: Метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошкольных и школьных общеобразоват. и спец. Учреждений / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. - М.: Полиграф Сервис, 2003. - 231с.
3. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. - М.: Институт учебника «Пайдея», 1999. - 88с.
4. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенева Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в условиях общеобразовательной школы: учебное пособие / Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. Сер. Социальные практики инклюзивного образования.
5. Богдашина О.Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие / под науч.ред. Е.А. Череневой / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 533с.
7. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1995. - 524с.
8. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 3.
9. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. - 1969. - №1. - с.15-25.
10. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Особые образовательные потребности детей с нарушениями в психо-физическом развитии [Электронный ресурс] // Детский сад и школа для всех: Образовательная интеграция дошкольников и младших школьников с различными отклонениями в развитии. - М.: ИКП РАО, 2007. - 1 электрон.опт.диск (CD-ROM). 4 Мб.
11. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах ИКП РАО. - 2002. - № 5.
12. Дети с нарушениями общения / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: Просвещение, 1989. - 95с.
13. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / Приходько О.Г. и др. - М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. - 102с.
14. Дименштейн Р.П., Ларинова И.В. «Интеграция» или «инклюзия»? // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: Сборник. – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 141–152.
15. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. Аутичный ребёнок: Пути помощи. Приложения. – М.: Теревинф, 1997.- С.273-294.
16. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. <http://autist.narod.ru/p045.html>
17. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовка к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1974. №.4.

18. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений. Составитель: Паллот Э.М. Пер. с англ. – Пермь, 2004
19. Кушнир Н. Я., Максимук Н. Н. Введение в школьную жизнь. Мн., 1998
20. Лаврентьева Н.Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» // Дефектология. — 2008. — № 6. — С. 45–53
21. Лаврентьева Н.Б. Особенности педагогического обследования детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема: Материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К.С. Лебединской. - М.: ИКП РАО, 2005. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). 13,2 КБ.
22. Лаврентьева Н. Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Лаврентьева Наталья Борисовна; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. - Москва, 2008. - 285 с. РГБ ОД, 61:08-13/792
23. Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей — дошкольников // Дефектология. — 2008. — № 4. — С. 52–63; № 5. — С. 26–35
24. Лебедев В.А. Дидактические аспекты организации учебных занятий <http://www.autism.ru/read.asp?id=96&vol=50>
25. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: Изд.моск.ун-та, 1990. - 197с.
26. Материалы всероссийской научно-практической конференции «Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра» Псков, 27-29, 2009г.
27. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования - М., 2014, 448с.
28. Морозова Е.И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями: Диссертация на соискание ученой степени канд.психол.наук. - М., 1999. - 163с.
29. Морозова С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. - М., 2008, 155с.
30. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук. - М., 1985. - 208с.
31. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. — 1995. — № 1
32. Никольская О.С. Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра: Рабочие материалы // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – № 13. – 2009 г.
33. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. - М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998
34. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. - М.: Полиграф сервис, 2003. - 232с.
35. Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи М.: Теревинф, 1997
36. Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение . Серия «Особый ребенок», М.6 Теревинф, 2005

37. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: "Чистые пруды", 2006
38. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов основной школы / от ред. С.В. Алехина // под общей ред. Н.Я. Семаго. - М.: МППГУ. - 2012. - 88с.
39. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М., 2001. – 231 с.
40. Парамонова Л., Алиева Т. Дошкольное учреждение и начальная школа: Проблема преемственности // Дошкольное воспитание. 1988. № 4.
41. Плетнева И.Ф. Сотрудничество детей в совместной деятельности как способ воспитания культуры общения / И.Ф. Плетнева. – Москва, 2012. – С. 73–78.
42. Проблемы обеспечения преемственности в работе дошкольных учреждений и начальной
43. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие - М.: АНО Ресурсный класс, 2015. - 360с.
44. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ.ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012. - 156с.
45. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ» // Интернет-портал «Российской Газеты» [Текст]
46. Чуприков А.П. Расстройства спектра аутизма: Медицинская и психолого-педагогическая помощь / А.П. Чуприков, А.М. Хворова. Львов, 2013. 272 с.
47. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб.пособие для студ.высш.учебн.заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 384с.
48. Эффективные практики и технологии оказания комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС и семьям их воспитывающим: методическое пособие / Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. 116 с. ISBN 978-5-00104-034-7.