СКОРО В ШКОЛУ!

Пособие для учителей, обучающих
детей с расстройствами
аутистического спектра
в начальной школе

При поддержке
Фонда президентских грантов

Здоровые люди
Кабинетный ученый
Екатеринбург

2018

УДК 364.07
ББК 60.99

Быстрова, Т.
Токарская, Л.

Скоро в школу! Пособие для учителей, обучающих детей с расстройств ами аутистического спектра в начальной школе / Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В. – Екатеринбург: …, 2018. – … с.

ISBN 978-5-7584-0322-8

Пособие входит в учебно-методический комплекс по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра. Данное пособие позволяет учителям познакомиться с особенностями детей с РАС и моделью инклюзивного образования, настроиться на взаимодействие с тьютором, родителями ребенка с РАС, другими участниками инклюзивного образовательного процесса. Текст сопровождается тестами, помогающими читателю освоить модель инклюзивного образования детей с РАС. Список литературы и приложения, содержащие базы данных, образцы упражнений, помогут при создании собственных методик работы с аутичными детьми.

Книга адресована учителям начальных школ различного профиля, родителям будущих первоклассников с РАС, тьюторам, всем, кто интересуется практикой инклюзивного образования.

ISBN 978-5-7584-0322-8

© Быстрова Т. Ю.
© Токарская Л. В.
© Фонд «Здоровые люди»
© Симакова Ю. А., обложка
© Пирожкова А.А., верстка

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 12

Обращение авторов к читателям 15

Список аббревиатур, которые могут встретиться в тексте 18

РАЗДЕЛ I. Кто он – аутичный ребенок? 19

Общая характеристика детей с РАС 21

✔ Проверьте себя! 23

Развитие научных взглядов на природу аутизма 24

✔ Проверьте себя! 26

Четыре группы раннего детского аутизма, по О. С. Никольской 27

✔ Проверьте себя! 32

Конкретные проявления аутизма 33

✔ Проверьте себя! 34

- Нарушения в социальном взаимодействии
- Нарушения в вербальной и невербальной коммуникации
- Нарушения в образном мышлении и органиченный репертуар интересов и деятельности

✔ Проверьте себя! 36

Страхи ребенка с РАС 38

Особенности визуального восприятия
детей с РАС.....38

✔ Проверьте себя! 40

Развитие и коррекция речи аутичных детей 41

✔ Подумаем вместе! 43
- Работа по развитию речи у детей первой группы
- Работа по развитию речи у детей второй группы
- Работа по развитию речи у детей третьей группы
- Работа по развитию речи у детей четвертой группы

Атипичный аутизм.....45

✔ Проверьте себя! 46

Методики коррекции расстройств
аутистического спектра.....47
- Developmental Individual-difference Relationship-based – развитие на основе индивидуальных различий
- АВА-терапия
- Метод сенсорной интеграции

✔ Ответы на вопросы рубрики
«Проверьте себя!».....50
Заключение по разделу I
и вопросы для дискуссии.....51

РАЗДЕЛ II
Система сопровождения ребенка с РАС в школе. Основы инклюзивного образования 52 стр.

Образовательные потребности
детей с РАС.....54

Образовательные траектории детей с РАС
Работа в ресурсном классе 54

Динамика и объем коммуникаций
ребенка с РАС в школе 55

Тьютор и его роль
в образовательном процессе....56

✔ Проверьте себя!....63

Показания для сопровождения
ребенка тьютором....63

Социальная среда ребенка с РАС....64
- Модель инклюзивной школы
- Тьютор и учитель (учителя) класса
- Ребенок с РАС и другие дети
- Тьютор и другие дети
- Тьютор и родители
- Тьютор, учитель и ребенок с особенностями развития

Динамика отношений «тьютор –
ученик с особенностями развития»....70

✔ Проверьте себя!....71

Адаптация образовательной среды
для ребенка с РАС....71

✔ Проверьте себя! И подскажите нам....74

Организация рабочего
образовательного пространства....74

✔ Проверьте себя!....76

Введение ученика с особенностями
развития в детский коллектив....77

Использование подсказок....78

Структурирование времени....78

Освоение адаптированной
образовательнойпрограммы....79

Работа со сверстниками в момент введения ребенка с РАС в школьный коллектив.....81

Рекомендуемые игрушки для детей с РАС.....84

Расширение круга интересов ребенка с РАС.....84

Вопросы занятий физкультурой и спортом 85

✔ Проверьте себя! 86

Метод социальных историй.....86

Прайминг.....87

✔ Проверьте себя! 88

Ослабление эмоциональной уязвимости ребенка с РАС 88

✔ Проверьте себя! 90

Родители ребенка с РАС.....90

Взаимодействие тьютора с родителями 90

- Зачем учителю нужны партнерские отношения с родителями?

Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивного образования.....95

- Определение зоны ближайшего развития ребенка
- Установление эмоционального контакта с ребенком с РАС
- Оценка динамики в деятельности ребенка
- Формирование представления об иерархии отношений во время урока и вне урока
- Стиль обучения – индивидуальный подход
- Особенности двигательной активности детей с РАС
- Коррекция двигательной активности детей с РАС на уроке

• Оценка сформированности основных навыков школьной деятельности на конец первого года обучения

Рекомендации по составлению индивидуального плана работы с ребенком.....103

Адаптация учебного материала к возможностям ребенка с РАС 104

Ответы на вопросы рубрики «Проверьте себя!» 105

Заключение по разделу 2 и вопросы для дискуссии.....107

РАЗДЕЛ III
Вхождение аутичного ребенка в школьную жизнь.....108

Знакомство ребенка с классом и учителем 108

✔ Проверьте себя! 109

Этапы организации индивидуального сопровождения ребенка в школе: последовательность.....108

Знакомство ребенка с РАС с классом и с учителем.....108

Обязательные моменты успешного урока.....110

✔ Проверьте себя! 110

Снижение агрессивности предметного мира и информации как задача педагога..... 111

Опасность псевдогуманизма 112

✔ Проверьте себя! 112

Бесполезность гиперучастия 113

Эмоционально-смысловой
комментарий как инструмент
развития ребенка с РАС 113

Возможные трудности у учителя
в первые недели работы
с аутичным ребенком: пути помощи 115

Психологическая поддержка учителя
в инклюзивном образовании 115

✔ Проверьте себя! 117

Использование дополнительных
учебных материалов 118

Принципы изготовления и подбора
вспомогательных материалов учителем 118

✔ Проверьте себя! 121

Способы адаптации учебных материалов
и заданий для детей с РАС 121

Концентрация внимания
детей с РАС на уроках 123

✔ Проверьте себя! 123

Действия учителя в случае эмоциональной
вспышки ребенка с РАС 123

Работа над стереотипами
бытового поведения
ребенка с РАС 124

✔ Проверьте себя! 125

Игра в системе развития
аутичного ребенка 125

Организация питания
ребенка с РАС в школе 128

Взаимодействие с ресурсными
организациями 129

✔ Ответы на вопросы рубрики
«Проверьте себя!» 129

Заключение по РАЗДЕЛ 3
и вопросы для дискуссии.....131

Заключение.....132

Список использованной
литературы и источников.....133

Приложение 1. 150
Учебники, учебные пособия и авторские программы
по основным предметам для детей с РАС дошкольного
и младшего школьного возраста
Приложение 2. 152
Учебно-методическое обеспечение
психолого-педагогического сопровождения детей с РАС
Приложение 3. 153
Эссе «Мои страхи». Возможности преодоления страхов.
Материалы с сайта: https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/vw-2263/
Приложение 4 154
Образцы социальных историй
Приложение 5 154
Интернет-ресурсы по теме инвалидности
Приложение 6 155
Образцы сенсорных игр для детей с РАС

Введение

Сегодня в России развивается инклюзивное образование, при котором дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс [13; 21; 22]. Для этого в образовательном учреждении для этого создаются специальные условия обучения.

Определение совокупности этих условий является одной из задач территориальной медико-психолого-педагогической комиссии (ПМПК), специалисты которой направляют ребенка с особыми образовательными потребностями, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), на инклюзивную форму обучения. В школе, участвующей в инклюзивном образовании, определяется структура сопровождения ребенка с РАС. Рекомендации ПМПК, определенные управленческие решения администрации школы, принимаемые вместе с территориальным управлением образования, обуславливают появление необходимых специальных условий обучения, от организации пространства школы до готовности учителей к работе в инклюзивном «режиме» [132].

Важным условием реализации модели инклюзивного образования является наличие в образовательном учреждении учебно-методических пособий, обеспечивающих качество сопровождения ребенка с РАС в школе.

Предлагаемое пособие включено в состав учебно-методического комплекса по подготовке в школу детей с РАС «Скоро в школу!». Мы не ставим задачей рассмотрение всех аспектов инклюзивного образования, но последовательно формируем у читателя базовые установки, обеспечивающие реализацию инклюзивной модели. Текст пособия для учителей включает три части и построен по принципу от общего к частному:

◄РАЗДЕЛ I

Психолого-педагогические особенности детей с расстройствами аутистического спектра – РАС. Здесь основной акцент сделан на **аутичных детях**, их восприятии мира и других людей, не поняв которые невозможно обеспечить вхождение ребенка в школу.

◄РАЗДЕЛ II

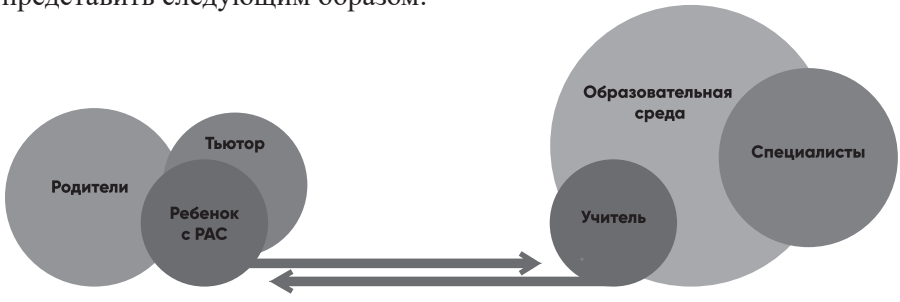
Система сопровождения ребенка с РАС в школе. Здесь прописаны рекомендации специалистам и родителям ребенка с РАС, в том числе в их **взаимодействии** друг с другом, определены параметры предметно-пространственной среды инклюзивного образования.

◀РАЗДЕЛ III

Вхождение аутичного ребенка в школьную жизнь. В этом разделе в центре нашего внимания находится **педагог, вместе с ребенком** проживающий р адости и сложности первых месяцев школьного образовательного процесса.

Каждый раздел сопровождается ✔**тестовыми вопросами,** которые способствуют всестороннему осмыслению образовательного процесса детей с расстройствами аутистического спектра. Как любая сфера гуманитарного знания, психология и педагогика детей с РАС не могут дать однозначных ответов на все вопросы. Поэтому наши тесты нацелены в большей степени на размышление и обсуждение, нежели на достижение каких-либо количественных показателей. Кроме них, в конце каждого раздела сформулированы 10 **вопросы для дискуссии**, которые можно ставить и решать с коллегами, специалистами, родителями детей с РАС.

Схематично логику формирования материала в пособии можно представить следующим образом:



В каждом разделе мы стремились охватить как детали повседневной школьной жизни, так и этические, эмоционально-психологические, коммуникативные нюансы взаимоотношений всех участников инклюзивного образовательного процесса. Большинство пунктов имеют характер рекомендаций, некоторые из них не обязательно читать последовательно, но обращаться к ним в случае необходимости. Развернутое описание содержания работы позволит вам легко найти желаемый пункт.

Инклюзивное обучение сопряжено с уходом педагога от стандарта работы по единому учебно-методическому плану, критического отбора используемых учебных пособий и дидактических материалов, а также творческого подхода к делу возможного создания индивидуализированных материалов и заданий [19; 22].

Помимо соблюдения формальных предписаний, инклюзивное образование предполагает умение педагога вчувствоваться и всмотреться в разных детей с тем, чтобы найти точки их возможного взаимодействия друг с другом. Для этого, возможно, придется преодолеть некоторые страхи и предубеждения, большая часть которых порождена недостаточностью открытого профессионального общения на тему аутизма.

Эта тема получила широкое освещение среди специалистов, имеющих к ней непосредственное отношение. Но, как ни парадоксально, социум еще почти ничего не знает о феномене аутизма, о детях с РАС, кроме, может быть, двух-трех наиболее часто упоминающихся в печати их свойств или черт.

Специфика данного пособия определяется нашим стремлением дополнить уже имеющуюся информационно-методическую литературу, изобилующую многочисленными описаниями и примерами, которые мы не хотели бы повторять, равно как и от материалов по коррекционной педагогике, требующие специального образования и понятийного аппарата. Мы даем первые, наиболее общие, сведения о детях с расстройствами аутистического спектра, которые необходимо знать каждому человеку, не только педагогу начальной школы.

Поскольку мы настроены на реализацию модели инклюзивного образования, то главной задачей книги мы считаем формирование настроя учителей общеобразовательной школы на ведение инклюзивной образовательной деятельности, в том числе детьми с расстройствами аутистического спектра. От взаимодействия детей друг с другом, умения учителя понять их, организовать общение, предотвратить насмешки или конфликты, завязать отношения с родителями зависит очень многое. Различные грани этой многообразной и невероятно ответственной педагогической работы и освещаются в данном пособии.

Соответственно, когда мы обращаемся к вам с вопросами или тестами, то они не носят знаньевый характер, а нацелены на осмысление новой информации, размышления, возможно, – изменение некоторых профессиональных мировоззренческих установок.

Проект «Скоро в школу!» поддерживается грантом Президента Российской Федерации. Наша главная задача не только просветительская или культуротворческая. Формирование инклюзивной культуры, изменение отношения социума к людям с ограниченными возможностями здоровья действительно очень актуально. Приоритетным для решения этих вопросов мы считаем получение обратной связи от учителей – вопросов, опытных данных, рекомендаций по улучшению этого пособия, фиксации потребности в тех или иных методических материалах. Комплекс полезен учителям и тьюторам, а также администраторам школ.

Обращение авторов к читателям

Работая над этим текстом и изучая книги и статьи других авторов, мы неоднократно задавались вопросом о том, чем наше пособие для учителей будет отличаться от уже имеющихся. Этот вопрос интересовал нас не сам по себе, а в связи с желанием найти верную интонацию для разговора с профессионалами.

Учителей, включающихся в инклюзивное образование, окружающие оценивают по-разному. Чаще всего в ходе нашего проекта «Скоро в школу!» мы слышали два рода высказываний.

Одни коллеги говорят о страхах учителей либо фиксируют факт их неподготовленности к новым условиям образования. Такие фразы можно отнести к разряду бытовых «ворчаний», поскольку в Интернете достаточно много источников по самым разным аспектам РАС, от диагностики и коррекции до творческих проектов, и, стало быть, речь идет только об активности учителя в освоении новой для него информации.

Другие обращают внимание исключительно на работу учителя с ребенком с РАС, выпуская из поля зрения остальных участников образовательного процесса – соучеников, родителей, тьюторов, работников школы, медиков. Контакт учителя с аутичным ребенком происходит не в безвоздушном пространстве, а в достаточно развернутой многоуровневой социальной системе. И, опять же, дело не в ее наличии, а в том, насколько сильно меняются отношения ее участников буквально в последнее десятилетие.

Инклюзивное образование преодолевает диспозицию предшествующего периода, когда люди с ограниченными возможностями здоровья ставились обществом на периферию социальных процессов и рассматривались как просящая, зависящая от «обычных людей», отличающаяся поведением и складом, притом отнюдь не в лучшую сторону, группа [22; 187]. Инклюзия – это модель взаимодействия равных и необходимых друг другу сторон: мы учимся у людей с РАС, а они учатся у нас. Они знают что-то такое, чего, возможно, не знаем мы. А их особенности – то, что есть и у других людей, только в менее явленной форме или в другой конфигурации.

В этой связи вспоминается реплика, несколько раз произнесенная мамой семнадцатилетнего подростка с РАС в ходе одной из дискуссий. «Он такой манипулятор, еще поискать!..» – бодро восклицала она, видимо, не принимая во внимание бестактности собственных речевых действий. В самом деле, если задуматься, все люди в обществе умеют и могут добиваться чего-то от других людей. Можно назвать это стремлением манипулировать. Но можно говорить и об элементарном

социальном взаимодействии: как только у Робинзона появился Пятница, оба они чего-то «добивались» друг от друга.

Кто-то пишет об эгоцентризме детей с РАС. Кто-то, как Стюарт Дункан, создает специальное пространство в популярной компьютерной игре «Minekraft», куда впускает людей с расстройствами аутистического спектра, утверждая, что они прекрасно ладят друг с другом, умеют создавать, быть веселыми и добрыми. Можно с недоверием отнестись к их опыту, но пройти мимо него нельзя, ведь **сообщество** С. Дункана насчитывает восемь тысяч участников.

Переоценка особенностей и возможностей тех, кто не похож на нас, – это то, без чего не состоится переход образования на новый уровень. Только на этом пути возможно преодоление отчуждения, возникающего всякий раз, когда человек сталкивается с тем, кто не похож на него. Этот сложный путь к принятию Другого, который предстоит проделать ученикам, сначала проделывает сам учитель. Постепенно он открывает методическую силу инклюзивного образования, поскольку множество форм работы, предусмотренных вроде бы для детей с РАС, оказываются удобными и полезными для всех участников образовательного процесса. Это и действия по структурированию материала, и усиление четкости графической составляющей, и некоторое упрощение ряда алгоритмов обучения. В ходе реализации проекта «Скоро в школу!» мы столкнулись с положительной реакцией самых разных, в том числе уже взрослых людей, на разработанные материалы и слышали реплики, вроде: «Так всем можно далать!..» Конечно, можно, но только настроившись на позитивный поиск.

Это важнейший шаг. Но не единственный.

Следующее, с чем предстоит согласиться даже самому увлеченному, самому работоспособному учителю, когда речь заходит о работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, – это понимание того, что для большинства из них неактуален тезис про «учебу – твой главный труд». Их «главный труд» связан с адаптацией к внешней среде и преодолением страхов, вызванных ее изменениями. Для них, как и для многих других современных детей, учеба имеет значимость как **процесс** социализации [191], развития, получения нового опыта и знаний. **Результаты** могут быть самим разными (традиционная школа всегда была ориентирована на результат).

Далеко не все дети с расстройствами аутистического спектра «хватают звезды с неба». Но разве нет подобных пределов у каждого из нас? Кто-то не понимает физику, у кого-то отсутствует музыкальный слух, кто-то «тормозит» от аббревиатуры «ОБЖ»… Всякое бывает.

Если мы не упрекаем себя за отсутствие физического или музыкального дарования и довольно легко примиряемся с этим, то почему считаем возможным порицать тех, кто быстро рассредотачивается или стремится побыть один?

И, наконец, еще один момент.

Инклюзивное образование сегодня, помимо прочего, становится своеобразной модой. Для отчетности, для имиджа школе нужен «особенный» ученик. Даже если это так, давайте помнить о том, что мода приходит и уходит, волны конъюнктуры сменяют друг друга, а люди, их дружба или приязнь, остаются. Написанное в этом пособии, пусть даже в виде перечня или суховато-академическим языком, поможет формированию генерации учителей, для которых отношение к ученику не диктуется инструкцией или модой, а составляет естественную часть профессиональной реализации.

Изменение педагогического мышления, расширение спектра установок и ценностей учителя – непростая профессиональная и личностная задача, решать которую можно только в диалоге. В качестве первого шага к нему на всем протяжении текста мы используем небольшие вопросы и задания учителям. Ответы на вопросы даны в конце каждого раздела, и, как это часто случается в гуманитарном знании, далеко не все они ограничиваются одним верным вариантом, здесь вполне возможны дополнения или уточнения формулировок, если ваш опыт вам их подсказывает. Вопросы в большей степени нацелены на развитие инклюзивной культуры педагогов, побуждение к разговору, к дискуссии, и мы допускаем, что они могут вызвать ваше несогласие или желание поспорить. Однако если мы ограничимся перечнем проверочных вопросов, делая упор исключительно на усвоение информации, наше пособие станет гораздо менее эффективным.

Мы ждем ваших комментариев
и вопросов и готовы вносить корректировки
в наш текст, учитывая ваш опыт и обсуждая его

Пишите нам по адресу
фонда **«Здоровые люди»** – ddir@mail.ru,
а также на страницы проекта **«Скоро в школу!»**
в социальных сетях ВКонтакте и Facebook.

Список аббревиатур, которые могут встретиться в тексте

- **АООП** – адаптированная основная образовательная программа
- **ИОП** – индивидуальная образовательная программа
- **ИПО** – индивидуальный учебный план
- **ЛФК** – лечебная физкультура
- **МК** – учебно-методический комплект
- **МСЭ** – медико-социальная экспертиза
- **ОВЗ** – ограниченные возможности здоровья
- **ОУ** – образовательное учреждение
- **ОФП** – общая физическая подготовка
- **ПМПК** – психолого-медико-педагогическая комиссия
- **ПМПк** – психолого-медико-педагогический консилиум
- **ППМС-центр** – психолого-педагогический медико-социальный центр
- **РАС** – расстройства аутистического спектра
- **РДА** – ранний детский аутизм
- **СКОУ** – специальное (коррекционное) общеобразовательное учреждение
- **СОШ** – средняя общеобразовательная школа
- **СКОШ** – специальная (коррекционная) общеобразовательная школа
- **ФГОС** – Федеральный государственный образовательный стандар

РАЗДЕЛ I
КТО ОН – АУТИЧНЫЙ РЕБЕНОК?

Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) [179] является серьезным вызовом для современной российской школы. Для получения результатов обучения, определенных Стандартом, образовательное учреждение должно разработать адаптированную образовательную программу, максимально учитывающую особенности учащегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Кроме этого, для практической реализации разработанной адаптированной программы потребуются усилия команды специалистов и адаптация учебного процесса. Одной из наиболее сложных практических задач в этом контексте является организация обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

В силу их особенностей, о которых речь пойдет ниже, дети с РАС имеют иную цель обучения, чем их сверстники. Знания и навыки нужны им для того, чтобы уметь поддерживать личную независимость и социальную ответственность [105], то есть в образовательной модели учеников с РАС приоритетные позиции занимают жизненные компетенции.

Анализ Стандарта и новых санитарно-эпидемиологических требований к организации обучения детей с ОВЗ (СанПиН 2.4.2.3286-15, введен с 1 сентября 2016 г.) показывает, что форма и содержание обучения детей с РАС зависят от уровня их интеллектуального развития. Они могут включаться в:

- общеобразовательные классы;
- классы для детей с задержкой психического развития (ЗПР);
- классы для детей с умственной отсталостью или с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Этапы и формы обучения детей с РАС не предполагают специализированной организации обучения. Опыт показывает, что это часто дезадаптирует ребенка с РАС на начальном этапе учебы и заканчивается его переводом на индивидуальную, надомную, дистантную или семейную форму обучения. Поэтому для успешного вхождения в школьную жизнь ребенку требуется постепенность.

Все дети с РАС нуждаются в создании специальных образовательных условий, но объем необходимой помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений

развития отдельного ребенка. Ребенок с аутизмом может обладать высоким интеллектом и при этом иметь грубые нарушения поведения [72] и коммуникативных навыков. Причем это могут быть не только аффективные вспышки, которые мешают учителю проводить урок, но и увлеченность ребенка с РАС аутостимуляцией, которая не позволяет ему включиться в социальное взаимодействие.

Некоторые дети с РАС довольно рано начинают читать, могут быть увлечены тем или иным предметом. Однако у большинства из них прослеживается неравномерность интеллектуального развития. Они могут не понимать общий смысл текста, фрагментарно воспринимать устную речь, не отважиться на самостоятельный пересказ чужого текста. Сильными их сторонами являются большой объем механической памяти, внимание к деталям.

В пособии для родителей «Скоро в школу!» и в этом пособии (Раздел 1) вы можете прочитать информацию о типологии детей с РАС, предложенной О. С. Никольской [100]. Основываясь на ее разработках, мы полагаем, что только дети с РАС, относящиеся в ее классификации к четвертой группе, готовы к тому, чтобы учиться в инклюзивном классе общеобразовательной школы.

На этом уровне развития аффективной сферы ребенок может сознательно регулировать свое поведение, ориентируясь на социальные нормы, так как возникает «сорегуляция поведения». Даже такому ребенку требуется сопровождение тьютора на этапе адаптации и соответствующая комплексная психолого-педагогическая поддержка на протяжении всего периода обучения ребенка в школе [4]. Слово «комплексный» в этом контексте не является пустой формальностью: если в поддержке ребенка с РАС возникает дисбаланс, например, развивается сенсорная сфера, но другие функции не поддерживаются, и по поверхностному взгляду динамика развития ребенка может показаться вполне положительной. На деле, если другие дети могут перенести новые умения и навыки в другие сферы – моторную, когнитивную и т. п., то ребенок с РАС, скорее всего, не сумеет сделать этого [106].

Понятно также, что класс или школа становятся действительно инклюзивными лишь после прохождения учителем краткосрочной специальной подготовки. Вопросы подготовки и квалификационных требований остаются за пределами данного пособия, однако мы хотели бы подчеркнуть теснейшую связь общечеловеческого и профессионального компонентов в деятельности учителей, входящих в инклюзивное образование. Пока что российские учителя чаще получают переподготовку на краткосрочных курсах повышения квалификации, которых недостаточно для полноценной работы.

Общая характеристика детей с РАС

Согласно наиболее общепринятому определению, расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа комплексных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, общению, стереотипностью поведения, которые проявляются в возрасте до трех лет [9; 74].

Тэмпл Грэндин в книге о собственном опыте преодоления аутизма пишет следующее: «Аутизм – это нарушение развития. Дефект в системе, отвечающей за восприятие внешних стимулов, заставляет ребенка обостренно реагировать на одни явления внешнего мира и почти не замечать другие. Зачастую аутичный ребенок бежит от всего окружающего, пытаясь спрятаться от невыносимого для него потока впечатлений. Аутизм отделяет человека от мира межличностных отношений. Аутичный ребенок не способен исследовать окружающий мир, вместо этого он остается в своем маленьком внутреннем мирке» [45].

Сложность работы с людьми с расстройствами аутистического спектра состоит в том, что их проявления у разных людей могут быть совершенно различными. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично изменяющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. Однако самим фактом существования аутизм отметает привычную для нас установку на типовые решения и алгоритмы, до сих пор главенствующую не только в школьном образовании.

О. С. Никольская и ее коллеги [100] подчеркивают противоречивость и неоднозначность развития детей с РАС, связанные с дисгармонией психического и общего жизненного тонуса. Аутичные дети не могут адекватно и синтетично реагировать на окружающую среду, поэтому наиболее значимыми для них являются задачи защиты и саморегуляции.

Начиная работу с ребенком с РАС,
постоянно следует помнить о том, что ему присущи:

- трудности при установлении и поддержании *социального взаимодействия*;
- *приоритет собственных интересов* и любимых тем над теми, что он считает «чужими»;
- выраженный *дискомфорт* при неожиданных изменениях, отмене запланированных событий, изменении привычного графика и т.д.;
- трудности понимания *нюансов в отношениях* между людьми,

чувств, душевной жизни, метафорических выражений, абстрактных понятий;
- острые и не всегда адекватные *реакции* на некоторые чувственные впечатления.

При этом аутичные люди, как правило, очень благодарны за любое доброжелательное внимание к себе, открыты, искренни, бесхитростны, могут взаимодействовать между собой. Ряд других их качеств, облегчающих образовательную деятельность, обозначен нами в пособии для родителей данного учебно-методического комплекса «Скоро в школу!».

Аутичные дети часто хотят ходить в школу, могут знать, что им нужно общаться со сверстниками, но при этом после нескольких напряженных, неудачных или просто высокоэмоциональных контактов их настрой может измениться [14; 78]. Другие дети утомляют или даже раздражают ребенка с РАС. Ему сложно выдерживать интенсивные, эмоционально-насыщенные отношения. Он может оказаться источником конфликта, в том числе, стремясь обратить на себя стойкое внимание учителя. «Поэтому 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» [107].

Детей с РАС отличает бытовая неприспособленность. Они могут испытывать трудности с простыми бытовыми операциями (сменить обувь в гардеробе), к тому же не знать, как отвечать на реплики окружающих. Конечно, это затрудняет адаптацию к школе.

Ребенок с РАС может отвергать некоторые задания, к примеру, на уроке рисования – демонстрировать отвращение к клею или другому материалу, становиться агрессивным либо стремиться уйти с урока [87]. К этим проявлениям нужно быть готовыми не только психологически, но и методически. Тем не менее, в рамках данного пособия мы не выходим на прямые пошаговые методические инструкции, поскольку в специализированной психолого-педагогической литературе их уже довольно много. Мы говорим, прежде всего, о *контактах и коммуникациях* всех участников образовательного процесса аутичного ребенка, ибо только их правильная организация действительно решает задачи инклюзивного образования и социализации детей с РАС. Зная особенности детей с РАС и постепенно накапливая опыт взаимодействия с ними, можно прогнозировать и частично предотвращать трудности их обучения и социализации.

Проверьте себя!

- Каким выражением вы охарактеризовали бы состояние аутичного ребенка, когда он приходит в школу? Можно выбрать больше, чем один ответ, поскольку, как сказано выше, РАС – это спектр расстройств, который у разных детей проявляется неодинаково. Итак:

  ☐ «Все очень любопытно»;
  ☐ «Мне нравятся новые лица»;
  ☐ «Устал, потому что слишком много новых звуков, цветов, лиц»;
  ☐ «Хочу домой, потому что дома гораздо спокойнее»;
  ☐ «Слишком много странного и непонятного»;
  ☐ «Хочу остаться в этой комнате, потому что в ней тихо».

- Как вы думаете, на что в первую очередь обратит внимание ребенок с РАС, приведенный родителями для знакомства с помещением класса? Расставьте по порядку освоения[1]:

  ☐ лицо учителя;
  ☐ цветок на окне классной комнаты;
  ☐ деревья за окном;
  ☐ лица на портретах;
  ☐ очертания классной доски;
  ☐ дата, написанная на классной доске.

Ответы на эти и последующие вопросы вы можете посмотреть в конце раздела. Еще раз подчеркнем, что мы не претендуем на абсолютную истинность позиции, но очень стремимся включить вас в продуктивный разговор, пусть даже не всегда простой.

[1] Предлагая этот вопрос, мы ориентируемся на данные, приводимые И.А. Костиным [68]

Развитие научных взглядов на природу аутизма

Тема аутизма междисциплинарна – ей занимаются медики, психологи, педагоги, социологи и другие специалисты. Она молода и дискуссионна – кто-то полагает, что аутизм представляет собой «болезнь больших городов», кто-то выводит его из неправильного питания. Не входя в профессиональные дискуссии, которые закончатся еще не скоро [69], мы остановимся на наиболее значимых именах и этапах развития науки об этом сложном феномене.

Понятие «аутизм» введено в 1911 г. швейцарским психиатром Юджином Блейером (1857–1939). Аутизм как специфическое психическое расстройство описан Лео Каннером в 1943 г.

В середине XX века, то есть относительно недавно, Л. Каннер обобщил данные пятилетних наблюдений за группой детей с рядом особенностей психического развития. Основным для них было «экстремальное одиночество», сопровождаемое стремлением к ритуальным, стереотипным формам поведения, а также нарушения или полное отсутствие речи, манерность движений, неадекватные реакции на сенсорные стимулы. Проявление подобных черт отмечалось уже на первом году жизни ребенка.

Л. Каннер перечисляет ряд признаков, характерных для детей с аутизмом, а именно:

1) *«крайнее аутистическое одиночество»* – отсутствие реакции на других людей, которое появляется очень рано;

2) *«непреодолимое навязчивое стремление к постоянству»*;

3) *«прекрасная механическая память»*. Дети, которых наблюдал Л. Каннер, были способны запомнить огромное количество информации, в том числе бесполезной;

4) *«отсроченные эхолалии»* – дети повторяли фразы, которые слышали, но не использовали речь для коммуникации;

5) *«гиперчувствительность к сенсорным воздействиям»*. Л. Каннер заметил, что дети, которых он наблюдал, очень бурно реагировали на определенные звуки и явления;

6) *«ограниченность репертуара спонтанной активности»*, при которой у детей наблюдались стереотипные движения, реплики и интересы;

7) *«хорошие когнитивные задатки»*. Л. Каннер был убежден, что необычная память и моторная ловкость, отличающие некоторых детей, свидетельствуют о высоком интеллекте, несмотря на то, что у многих из этих детей были отмечены выраженные трудности обучения;

8) *«высокообразованные семьи»*. Л. Каннер отмечал, что у его пациентов высокоинтеллектуальные родители. Однако это могло быть вызвано особенностями каннеровской выборки [6].

Сегодня исследователи отмечают, что лишь десять процентов аутичных детей попадают под описание синдрома Каннера – так называемый «классический аутизм». Тем не менее, именно Л. Каннер является родоначальником научного изучения расстройств аутистического спектра.

Практически в это же время, независимо от Лео Каннера, австрийский терапевт Ганс Аспергер опубликовал диссертацию, посвященную «аутистической психопатии» у детей (1944).

Г. Аспергер описал поведение группы старших детей, отличающееся нарушением социального взаимодействия и коммуникации. Их отличительными чертами были:

- неспособность к построению дружеских отношений;
- «нехватка сочувствия»;
- однотипность интересов;
- неуклюжесть.

Их поведение и манера говорить напоминали взрослую.

Сам Г. Аспергер называл их «маленькими профессорами». Эти дети чаще всего обладали высоким уровнем интеллекта, их вербальная коммуникация была достаточно хорошо развита. В отличие от Л. Каннера, Ганс Аспергер не отмечал аномалий в развитии речи и понимании языка у описываемых им детей. В целом, Лео Каннер и Ганс Аспергер описывали один тип детей, которые отличаются *нарушениями в сфере социального взаимодействия*.

В настоящее время понятие «синдром Каннера» в основном применяется по отношению к тяжелым случаям аутизма, а «синдром Аспергера» – к высокофункциональным лицам с аутизмом.

С 1980–1990-х гг. и по настоящее время аутизм активно исследует американка Лорна Винг, которая подчеркивает наличие целого спектра нарушений с симптомами, схожими с аутизмом, и говорит о «*расстройствах* аутистического спектра».

В 1992 г. Л. Винг введен термин «триада». «Триадой нарушений социального взаимодействия» называют три группы симптомов, которые, проявляясь вместе, затрагивают сферы социализации, коммуникации и воображения:

1) недостаток социального взаимодействия;

2) недостаток взаимной коммуникации (вербальной и невербальной);

3) недоразвитие воображения, которое проявляется в ограничен ном репертуаре поведения.

Знание истории развития взглядов на аутизм проясняет для педагога понимание необходимости помощи детям с РАС в овладении

универсальными учебными действиями, а не только при обучении конкретным предметам.

В отечественной науке первым об аутизме как самостоятельном нарушении упомянул детский психиатр С. С. Мнухин. Такие ученые, как В. М. Башина [16; 17], В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, О. С. Никольская [99–107], Е. Р. Баенская [9], С. А. Морозов [89–92] и др. внесли существенный вклад в изучение этой проблемы. Из всего корпуса их разработок мы познакомим вас с классификацией раннего детского аутизма (РДА), созданной О. С. Никольской и необходимой как специалистам, так и родителям для определения возможностей и путей развития ребенка.

Проверьте себя!

Какая из черт аутичного ребенка, приводимых ниже, может-часто встречаться и у других детей?:

- ☐ трудности при установлении и поддержании социального взаимодействия;
- ☐ приоритет собственных интересов и любимых тем над теми, что он считает «чужими»;
- ☐ выраженный дискомфорт при неожиданных изменениях, отмене запланированных событий, изменении привычного графика и т.д.;
- ☐ трудности понимания нюансов в отношениях между людьми, чувств, душевной жизни, метафорических выражений, абстрактных понятий.

- После ответа придумайте упражнение или задание инклюзивного характера, связанное с корректировкой этой черты. Так вы решаете две задачи – включаете детей во взаимодействие и развиваете их.

- Обратите внимание на то, что мы предлагаем искать точку пересечения не во внешнем сходстве и даже не в сфере навыков, а именно в личностно-психологической сфере.

Четыре группы раннего детского аутизма, по О. С. Никольской

О. С. Никольской разработана классификация проявлений раннего детского аутизма (РДА). Классификация включает в себя четыре группы, и это деление помогает не только при диагностировании или коррекционной работе. Оно хорошо показывает возможности и пределы аутичных детей.

Схожую информацию о классификации, написанную в более практико-ориентированной форме, вы можете найти в тексте пособия для родителей детей с РАС, входящего в учебно-методический комплекс «Скоро в школу!». В данном случае мы делаем акцент на особенности ребенка, накладывающие отпечаток на ваши профессиональные действия по его развитию и образованию.

Первая группа – это «истинный» ранний детский аутизм – наиболее сложный вариант развития ребенка. Дети, входящие в эту группу, помимо типичных для них когнитивных проблем, сложностей социального поведения и коммуникативных нарушений, имеют выраженные *трудности организации разделенного внимания и поведения в целом*.

Для ребенка-представителя первой группы характерны проявления автономности, «полевого» поведения, пассивного избегания контакта. Игрушки и другие предметы не вызывают его ответных действий. Когда взрослый пытается вмешаться в его действия или оказать давление, такой ребенок пассивно уходит от контакта, как бы «утекает» или совсем не реагирует на внешние источники.

У ребенка-представителя первой группы могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие ритмичные тактильные воздействия типа раскачивания, кружения и т.п. Ребенок заворожен, отрешен от происходящего, находится как бы «не здесь».

В отношениях с ним взрослый выступает как *инструмент* для достижения предмета, часто просто для действия его рукой. Ребенок чаще всего не говорит, хотя у него иногда появляются и тут же исчезают отдельные слова и комплексы звуков.

Дети первой группы почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми. Их поведение имеет «полевой» характер. Дети как будто бы не видят и не слышат окружения или собеседника, они могут не реагировать заметным образом даже на физический дискомфорт. Тем не менее, используя главным образом периферическое зрение, они неплохо вписываются в пространство. Они способны взбираться, перепрыгивать, балансировать. При том, что они выглядят

как бы не слышащими окружающих, они могут показать глубокое понимание происходящего.

При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться этому. Как только внешнее воздействие прекращается, ребенок успокаивается. Негативизм в отношении к другим в подобных случаях не имеет активной формы; дети не защищаются, а просто уходят от вмешательства в их жизнь, которое неприятно для них. Подобные нарушения организации целенаправленного действия приводят к тому, что дети с РАС из этой группы с большим трудом осваивают навыки самообслуживания и коммуникации.

Показания к школе. Ребенок с трудом включается в образовательный процесс в группе, нуждается в индивидуальных занятиях в специально созданных условиях. Как правило, в начале дети-представители первой группы успешнее обучаются в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Вторая группа – это дети с аутизмом, активно избегающие контакта с другими людьми. Ребенок в основном неадекватен, напряжен и/или испуган. Он демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, а также агрессию либо аутоагрессию. Ребенок совершает стереотипные беспокойные движения. Он прыгает, бегает по кругу, кружится и т.п. Его речь эхолалична и наполнена стереотипными конструкциями. Она может быть скандированной или монотонной. Стиль речи можно назвать «телеграфным», а ее содержание часто не связано по смыслу с событиями, происходящими в данный момент.

Обычно аутичные дети этой группы обладают высокой избирательностью в еде, демонстрируют ригидное использование одних и тех же предметов, одежды и т.п. Они могут формировать достаточно сложные ритуалы, которые со стороны выглядят нелепо, поскольку ситуативно неадекватны.

Дети второй группы, выделяемой О. С. Никольской, способны лишь на самые простые формы активного контакта с людьми. Они используют *стереотипные формы* поведения, в том числе речевого, а также стремятся к скрупулезному сохранению постоянства и порядка в окружающем.

Их аутистические установки выражаются в активном *негативизме*, то есть отвержении всего, что поступает извне.

Если сравнивать их с представителями первой группы, можно заметить, что такие дети более активны, когда дело касается взаимоотношений с окружающим миром и людьми. Поведение этих детей не является полевым. У них складываются привычные формы жизни, которые жестко ограничены. Ребенок тратит значительные усилия для того, чтобы отстоять их неизменность: у него максимально выражено

стремление к сохранению постоянства в окружающем, привычном ему порядке жизни. Об этом свидетельствует как избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок, так и подозрительное отношение ко всему новому. Дети этой группы могут испытывать сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей. Их легко испугать, соответственно, у них могут накапливаться стойкие страхи.

Неопределенность обстоятельств, неожиданный сбой в привычном порядке вещей приводят ребенка к дезадаптации. В ставших для них привычными, ясных и предсказуемых условиях дети могут быть спокойными и более открытыми для общения с другими людьми. Поэтому им проще освоить социально-бытовые навыки и самостоятельно использовать их.

Проблемой детей второй группы является крайняя *фрагментарность* представлений об окружающем мире, ограниченность картины мира скудным набором стереотипов.

Ребенок-представитель этой группы обычно очень привязан к своим близким, так что его адаптация к образовательному учреждению может быть осложнена. 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 мире.

Показания к школе. Ребенок этой группы очень привязан к близким, что может вызвать трудности при его вхождении в школу. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми. Их включение в коллектив необходимо для развития гибкости поведения, возможности подражания, смягчения жестких установок на сохранение постоянства в окружающем мире.

Третья группа – это дети, которые нелепы, неадекватны в поведении, не чувствуют социальных и иных дистанций. Ребенок, входящий в эту группу, может быть аномально захвачен собственными стереотипами и интересами. Он контактирует с людьми, и даже достаточно активно, но абсолютно формально. Его речь стереотипна, включает в себя большое количество штампов. Дети этой группы демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер (что, однако, специалистом с небольшим опытом работы с подобными детьми может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие) [102]. Характерная для них «взрослая» речь может отличаться большим запасом слов. Интересно, что при этом взрослый не выступает для ребенка как субъект общения, являясь, скорее, неким «фоном».

У детей-представителей третьей группы могут проявляться и

отдельные – парциальные – способности.

Родители аутичных детей третьей группы испытывают трудности во взаимодействии с ребенком, вызванные его конфликтностью, отсутствием понимания социальных установлений.

Дети имеют различные, но при этом весьма косные, лишенные динамики, формы контакта с окружающим миром и людьми. Их поведенческие программы достаточно сложны и при этом жестки, то есть дети этой группы с РАС не способны адаптироваться к изменяющимся условиям. Их увлечения стереотипны и могут повторяться из раза в раз, что, конечно, может раздражать окружающих.

Их аутизм проявляется в глобальной поглощенности своими стереотипными интересами и неспособности выстраивать диалог. Это создает для них экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами. Между тем дети третьей группы стремятся к достижению успеха, их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема связана с тем, что для начала активных действий им требуется полная гарантия успеха. В свою очередь, переживания риска или неопределенности дезорганизуют их, негативно влияют на их состояние.

Стереотипность этих детей часто выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а именно неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв.

Дети-представители этой группы демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность в сфере социальной жизни. У них не всегда хватает социальных навыков. Они слабо понимают и учитывают подтекст и контекст происходящего вокруг. Они не слишком хорошо способны понять другого человека, хотя и обладают потребностью в общении или друзьях. Специалисты отмечают, что у такого ребенка может существовать интерес к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям и фактам.

Показания к школе. Социальная адаптация детей этой группы РАС, по крайней мере, внешняя, значительно более успешна, чем в двух предыдущих группах. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы, в классе или индивидуально. Они способны учиться на «отлично», притом стабильно. Но и им необходимо постоянное специальное сопровождение, которое обеспечивает получение опыта отношений с другими людьми, расширение картины мира, формирование социальных навыков, развитие диалога на основе знания стереотипных фантазий или сюжетов ребенка.

Четвертая из выделяемых О. С. Никольской группа детей с ранним детским аутизмом – наиболее адаптивная, хотя и в ней ребенок сильно зависим от матери.

Дети этой группы часто выглядят физически хрупкими, уязвимыми, болезненными, скованными, их движения неловки и вялы. В целом они производят впечатление патологически робких и застенчивых людей.

Дети, входящие в четвертую группу, как правило, либо совсем не смотрят в глаза собеседнику, либо делают это очень бегло. Они не способны к установлению эмоционального контакта с окружающими людьми.

При тревоге или беспокойстве у них могут возникать двигательные или речевые стереотипии. Ребенок-представитель четвертой группы чрезвычайно раним, ему трудно даются социальные контакты, поскольку он не считывает эмоциональный контекст ситуации. В его речи присутствуют эхолалии, он может допускать ошибки употребления местоимений разного лица.

Произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна для этих детей. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться. Им трудно сосредоточиться на происходящем, в том числе на объяснениях учителя. Они могут не в полной мере понимать и усваивать информацию, поступающую от учителя.

Трудности контактов с людьми и ориентации в меняющихся обстоятельствах проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила, дети с РАС *стереотипно* следуют им. Они впадают в растерянность в случае их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

Несмотря на названные проблемы, аутизм детей, представляющих четвертую группу, наименее глубок. Он проявляется не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, к ним легко приходит чувство сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия.

Их специфика состоит в том, что они в гораздо большей степени, чем представители других групп, ожидают помощи близких, сильно зависят от них, нуждаются в постоянной интенсивной поддержке и одобрении. В этой конфигурации дети могут стать слишком зависимы от близких людей. Ориентируясь на их реакцию, они ведут себя слишком правильно, боятся отступить от выработанных фиксированных форм одобренного поведения.

Для представителей четвертой группы раннего детского аутизма характерны: неловкость в области крупной и мелкой моторики, отсутствие координации движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка

становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса; медлительность и неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем мире; ограниченность игры и фантазии.

В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании. У этих детей часто встречается парциальная одаренность.

Показания к школе. Дети четвертой группы РАС, из числа выделенных О. С. Никольской, достаточно успешно обучаются по программе общеобразовательной школы в условиях класса. В меньшей степени нуждаются в сопровождении, однако имеют трудности в выстраивании отношений со взрослыми и сверстниками.

Проверьте себя!

- Представьте, что вы работаете с ребенком, чьи показатели соответствуют характеристикам четвертой группы детей с РАС, по О. С. Никольской. Ребенок явно зависим от матери, ждет ее одобрения и поддержки, ориентируется на ее (привычные для него) реакции. Для того чтобы смягчить его вхождение в школьную жизнь, вы:

  - ☐ предложите маме ребенка первое время посидеть на уроках рядом с ним;
  - ☐ будете сотрудничать с тьютором;
  - ☐ будете поощрять и хвалить ребенка чаще других детей;
  - ☐ постараетесь преодолеть зависимость ребенка от реакций матери.

- Если вы фиксируете избирательную речь ребенка с РАС – он то говорит, то совсем перестает это делать, вы как педагог:

  - ☐ стараетесь не обращать внимания на паузы в использовании речи;
  - ☐ стараетесь быть построже с ребенком, когда он молчит, чтобы вызвать его реакцию;
  - ☐ пытаетесь понять закономерности прихода ребенка к молчаливой или, наоборот, «говорящей» фазе;
  - ☐ советуетесь с тьютором и родителями о том, что можно предпринять.

Конкретные проявления аутизма

Что следует из приведенной выше классификации детей с ранним детским аутизмом, что может учитывать педагог в образовательном процессе? Укажем более конкретные проявления.

Специалисты подчеркивают на разницу *процесса освоения мира* аутичным ребенком, которая, безусловно, сказывается на обучении. Эта разница проявляется в ряде моментов:

1. Значимость *сенсорного восприятия* и, соответственно, чувственных данных о том или ином предмете – при отсутствии синтетического восприятия этих свойств. Получается, что изучаемый предмет дает набор разрозненных характеристик, и чем их больше или чем они разнообразнее, тем более абстрактным в глазах ребенка становится этот предмет. Главные признаки вещи или материала подменяются второстепенными («ребенок рвет на куски тесто, но отказывается слепить из него пирожки» [16]). *Зато*: аутичный ребенок активен в поисках комфортных или приятных ощущений. В целом ряде методик образовательного процесса можно использовать его тягу к повторению понравившегося ощущения.

2. Соответственно, сенсорный хаос, в котором существует аутичный ребенок, приводит к *недифференцированному восприятию информации в целом*. Ребенку с РАС трудно отличить важную информацию от второстепенной, ему трудно воспринимать абстрактное мышление и образный язык, соподчинять фрагменты информации, если они изложены бессистемно. Это порождает необходимость в дополнительных систематизирующих и структурирующих действиях со стороны учителей и педагогов.

3. У ребенка с РАС, как правило, отсутствует представление о *функциональной дифференциации предметов*. Он может произвольно обращаться с ними, не задумываясь об исходных свойствах или последствиях своих действий. Его сенсорный познавательный импульс очень велик: потрогать, попробовать на вкус, подкинуть в воздух, порвать или деформировать можно все, что угодно. *Но*: некоторые ситуации освоения нового предмета или материала могут быть сопряжены с опасностью как для ребенка с РАС, так и окружающих.

4. Поскольку причинно-следственные связи между внешним видом предмета и его базовыми качествами не всегда осознаются ребенком с РАС, то ему сложно понять *назначение* игрушки или инструмента, проявить интерес к сюжетным и ролевым играм, условность размеров некоторых игрушек.

5. Ребенку с РАС *сложно обобщать* знания и навыки, а значит, и переносить их из одной ситуации в другую. Это касается и образовательного процесса, и повседневной жизни. «Дима научился писать свое имя в тетради, но не мог воспроизвести его на доске и в альбоме» [142], – отмечают авторы, подчеркивая необходимость постоянной актуализации знаний и навыков, особенно в повседневных практиках.

6. Ребенок с РАС может быть зависим от других, в особенности мало знакомых ему людей, к примеру, учителей или работников школы. Ему не хватает инициативы, он может не обратиться вовремя за помощью.

Проверьте себя!

- Если вы замечаете трудности освоения ребенком с РАС новой игрушки, то первое, что вы делаете, чтобы облегчить освоение:

  - ☐ показываете ребенку, как она движется (шевелятся лапки, открываются глаза и т.п.);
  - ☐ объясняете существенные черты, связывая их между собой в целое (четыре ноги, хвост и т.п. в случае собачки);
  - ☐ даете ребенку действовать произвольно – подкидывать, мять, бросать игрушку и т.п;
  - ☐ хвалите наиболее симпатичные качества игрушки, говоря о том, как хороша она для игр, уже известных ребенку;
  - ☐ показываете похожую игрушку в каталоге или на полке.

Ниже показано, как специфика освоения мира ребенком с РАС сказывается на других его проявлениях.

Нарушения в социальном взаимодействии

Неумение общаться. У ребенка с РАС нарушено общение с другими людьми. Оно может быть слишком навязчиво или, наоборот, – слишком дистанцированно, и сопрягаться с особенностями в невербальном поведении.

Эгоцентризм в мышлении и действиях. Ребенок с РАС достаточно эгоцентричен, что является следствием имеющегося у него нарушения.

Ему трудно воспринимать чувства и эмоции других, а также, вербально выражать свои чувства.

Вызывающее поведение не направлено на кого-то конкретно. Даже одаренные дети с РАС редко в состоянии сознательно манипулировать людьми. Проблемное или необычное поведение ребенка с РАС чаще всего представляет собой попытку выживания в запутанном и дискретном мире.

Нарушения в вербальной и невербальной коммуникации

Некоторые дети с РАС вообще не умеют общаться[2], другие, наоборот, общаются слишком много, но искусственно и/или ненаправленно.

В большинстве случаев дети с РАС используют и понимают язык предельно буквально.

Визуальные и особенно аудиальные импульсы для них зачастую слишком сильны или, наоборот, недостаточны. Поэтому дети с РАС нуждаются в визуальной поддержке.

Дети с РАС не всегда входят в коммуникацию из-за недостатка эмоциональной включенности в ту или иную социальную ситуацию.

Нарушения в образном мышлении и ограниченный репертуар интересов и деятельности

- Особенности фантазии. У детей с РАС может наблюдаться как скудная, так и слишком богатая фантазия, чьи образы смешиваются с реальностью. Для них возможны игры «Сделать как если бы...».
- Неравномерное развитие навыков общения. Часто речь идет о так называемых «ярких навыках». Иногда дети с РАС проявляют очень сильный, даже гипертрофированный интерес к определенным темам (например, к динозаврам или цифрам). Тогда они поражают всех своими знаниями фактов. Поэтому способности нормально одаренных детей с РАС иногда переоцениваются, особенно в областях, неподверженных их ограничениям.

Сказанное подтверждает один из наших начальных тезисов: по целому ряду причин учеба на является ведущим видом деятельности у детей с РАС. Они быстро истощаются физически. В силу своих особенностей они могут предпочитать задания, выполнение которых требует стереотипных решений.

[2] Так, по данным 2015 года об исследовании, проведенном на базе центра «Кашенкин Луг» Московского городского психолого-педагогического университета, в котором приняло участие 102 ребенка с РАС, отмечается: отсутствие речевой коммуникации – 78% респондентов (и 10% с характеристикой речевой коммуникации «ниже среднего»); снижение уровня понимания речи – 52% респондентов (и 23% с характеристикой уровня понимания речи как «ниже среднего».

Даже в случае, когда они многое знают о каких-либо специализированных областях, они могут абсолютно не ориентироваться в сценариях и вопросах повседневной жизни. Их приводят в растерянность новые ситуации, а также обстоятельства, требующие опоры на опыт или интуицию. Им трудно вписаться в систему образования хотя бы уже потому, что эта система социальна.

Проверьте себя!

- Видя, что ребенок с РАС плохо отреагировал на кого-либо из одноклассников, вы объясните это себе:
  - ☐ его усталостью;
  - ☐ неразвитостью его способностей к социальным контактам;
  - ☐ капризом;
  - ☐ выражением лица одноклассника в момент знакомства;
  - ☐ другим обстоятельством_____.

- Понимая, что ребенку с РАС необходима визуальная поддержка, вы будете:
  - ☐ использовать картинки, вырезанные из книг или журналов;
  - ☐ использовать стандартные карточки PECS;
  - ☐ нарисуете от руки то, что вам особенно необходимо;
  - ☐ самостоятельно сделаете фотографию объекта, который вам нужен;
  - ☐ обратитесь за помощью в создании картинок к дизайнеру или тьютору, предварительно познакомив его с информацией об особенностях восприятия детей с РАС.

Страхи ребенка с РАС

Психологи В. М. Башина и Н. В. Симашкова [17] указывают специфические страхи аутистичных детей. Специфичным является *количество и разнообразие* этих страхов. Их могут порождать не только громкие, но и вполне обычные звуки типа булькающей воды, обычные предметы, вроде автомобилей. Страхи ребенка с РАС *не всегда* проявляются в его поведении, иногда их трудно заметить наблюдателю, в том числе и близкому человеку, хорошо знающему ребенка. Страхи аутичных детей *очень интенсивны* и сильно препятствуют их развитию.

Индивидуальный характер проявления расстройств аутистического спектра обуславливает *индивидуальный набор страхов ребенка*. Некоторые из них порождены обычными и нейтральными раздражителями, догадаться о которых другим людям довольно сложно, например, страх предметов красного цвета или источников яркого света.

Страхи ребенка с РАС очень *устойчивы*, могут не угасать со временем. Если обычно психика рано или поздно не только вытесныет негативную информацию, породившую страх, но и приглушает его, то у аутичных людей этого не происходит. Поэтому, заметив проявления страха, нужно не только корректировать поведение ребенка (спокойно проговорить комментарий относительно источника страха), но и по возможности изменить что-то в среде, окружающей ребенка (убрать пугающие предметы). За счет этих усилий можно постепенно адаптировать ребенка с РАС к местам, в которых ему могут встретиться предметы, прежде пугавшие его.

Е. Р. Баенская отмечает в одной из публикаций естественность возникновения страхов у любого маленького ребенка, подтверждающих наличие чувства самосохранения, но далеко не у всех детей страхи становятся столь сильным препятствием в развитии, как у детей с РАС. У детей с РАС страхи *мешают адаптации* к окружающему миру, *ограничивают взаимодействие* ребенка даже с близкими людьми, нарушают его поведение. При этом они проявляются по-разному у представителей разных групп, о чем подробнее можно прочитать в [9].

Уменьшить страхи и тревоги призвана предсказуемость ситуации, ее привычность, простота, структурированность, использование стереотипных форм взаимодействия.

Во время истерики нужно проговаривать короткие четкие инструкции, предельно понятные ребенку, либо использовать в качестве отвлечения слова или вещи, которые ему известны. В этот момент не пытайтесь дождаться объяснений ребенка по поводу того, что выбило его из колеи. Для переключения внимания можно дать ребенку любимую игрушку, использовать наушники или капюшон.

Особенности визуального восприятия детей с РАС [3]

Дети с РАС испытывают трудности, связанные с обработкой, пониманием и реагированием на информацию, поступающую от органов чувств. Симптоматика аутизма может включать такие особенности, как отсутствие визуального контакта, рассматривание светящихся или перемещающихся объектов, мимолетные взгляды, взгляд в сторону и затруднение длительного визуального контакта, трудности сенсорной интеграции.

Многие люди с РАС «визуально оборонительны». «Визуально оборонительный» человек избегает контакта с конкретной визуальной информацией и может быть к ней сверхчувствителен. Ему сложно удерживать взгляд, поэтому дети с РАС могут прибегать к постоянному сканированию зрительной информации в попытке понять ее значение.

Поскольку визуальная система соотносится с двигательной, когнитивной, а также речевым развитием, в случае нарушения визуальной обработки информации могут возникнуть нарушения и в этих сферах (Г. Доусон и др., 2004).

Специфические характеристики визуального восприятия лиц с РАС по данным исследований И. А. Костина, в котором приняли участие девять человек мужского пола (13–20 лет), приведены ниже [68]. Они позволяют в некоторых случаях сразу определить возможный учет той или иной позиции в проектировании объектов предметной среды.

1. *Низкая информационная устойчивость*. Ребенку с РАС от рождения сложно сконцентрировать внимание на одном человеке и создать естественную атмосферу контакта. Как обозначает это аутист Айрис Йохансен, «тот, кто хочет общаться с аутичным ребенком, должен все больше концентрировать свое внимание, чтобы создалась эта атмосфера контакта».

Некоторые люди с РАС воспринимают других людей только на уровне отдельных предметов и свойств. Психолог из Института здоровья и медицинских исследований во Франции М. Зильбовичус поясняет: «Из-за генетических нарушений мозг таких детей избыточно активен. Он просто не успевает соединять, анализировать все то, что ребенок видит, слышит, осязает. Мир воспринимается фрагментарно и искаженно».

[3] Информация впервые представлена нами в статье Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В., Грозина В. А. Графический дизайн для лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2016. № 2. С. 95–100 [25].

То же подтверждают свидетельства самих аутичных людей. Острота реакции на окружающее, невероятная отчетливость некоторых тактильных ощущений, неконтролируемые страхи формируют картину мира, с которым ребенок с РАС постоянно стремится прийти в соответствие, тратя на это очень много физических и психических сил.

2. *«Полезависимость»*. Так исследователь обозначает трудности выделения отдельных элементов в сложном составном изображении, смысловой организации зрительного поля. Поэтому при организации рабочего пространства ребенка с РАС нужно либо упрощать форму; либо создавать четкую, хорошо воспринимаемую структуру, избегая излишней детализации; либо задавать последовательность освоения отдельных простых элементов, вместе составляющих что-то более сложное, не теряя при этом целостности образа.

3. *«Гештальтное»* перцептивное восприятие, то есть слабо артикулированный, недостаточно детализированный стиль восприятия. Исследователи отмечают, что «четко, в подробностях разглядеть состоящий из множества деталей, насыщенный перцептивной информацией и не несущий какого-либо очевидного предметного содержания рисунок им было, как правило, сложно» [68]. Так, в обыденной жизни небольшое изменение (например, иначе расставленная мебель в хорошо знакомой комнате) может провоцировать аутичного ребенка на аффективный срыв. Недифференцированное представление целиком разрушается при малейшем изменении деталей; субъективно человек с РАС оказывается в совершенно новой, незнакомой обстановке.

Этот момент особенно значим при контакте ребенка с РАС с динамическими изображениями, в том числе виртуальными. Допускаем, что он вообще отрицает их в обучении или задает очень жесткие границы использования.

Трудность контакта с изменяющейся средой может быть отчасти снята, если, предположим, ребенок с РАС перед началом школьных занятий получил из какого-либо источника (учебник, пособие, книга, методичка) визуальный образ пространства, в котором ему предстоит находиться. Этому служит пособие для дошкольника, входящее в учебно-методический комплекс «Скоро в школу!».

4. *Негибкость, инертность* перцептивных процессов. Способ организации зрительного образа, который у человека с РАС оказался первым, как правило, жестко запечатлевается в сознании и с трудом поддается изменениям. В повседневном поведении людей с РАС это приводит к категоричности взглядов, слабой способности принять другую точку зрения, трудности изменения своего поведения в соответствии с динамикой ситуации.

5. *Аффективность восприятия*, высокая зависимость продуктивности интеллектуальной деятельности от эмоционального состояния. Это означает, что зрительное поле может по-особому аффективно структурироваться: в нем могут выделяться на более или менее ровном фоне отдельные аффективно заряженные островки («фигуры»). Последние чаще всего ассоциативно связаны с предметом влечений, стереотипных интересов аутичной личности. Эта притягательность определяет как бы двухъярусное строение зрительного поля: в нем контрастно различается аффективно заряженная фигура, выделяющаяся на эмоционально нейтральном фоне.

В результате проведенного опыта ученые сделали вывод о том, что помощь в смысловой организации зрительного поля обязательно должна опираться на речь. Эксперимент показал, что в организации зрительного поля можно двигаться к большей активности, целостности, улучшая, в конечном счете, общую адаптацию аутичных людей.

Проверьте себя! И подскажите нам.

Как вы считаете, что лучше показать ребенку с РАС перед его первым приходом в школу:

- ☐ картинку любого школьного здания;
- ☐ картинку вашей школы, нарисованную другим ребенком;
- ☐ фотографию любого школьного здания;
- ☐ фотографию вашей будущей школы;
- ☐ фотографию крыльца вашей будущей школы;

Мы пока не выяснили этот принципиальный вопрос до конца, поэтому в пособии для ребенка «Скоро в школу!» представили несколько изображений школьных зданий различного типа. Будем признательны, если вы поделитесь с нами своим опытом.

Развитие речи и коррекция речи аутичных детей

Хотя эта тема весьма специальна, мы останавливаемся на ней более подробно, поскольку нарушения речи и способы их коррекции очень хорошо показывают многие грани взаимодействия учителя с аутичным учеником. Приемы, возникающие, к примеру, у логопеда в ходе коррекции речевых нарушений, могут осваиваться другими специалистами на уровне *принципов*, то есть не воспроизводиться буквально, а развиваться в своем существе.

Несмотря на высокий уровень проработанности, тема дискуссионна, и в явном и скрытом виде эта дискуссия красной нитью проходит через многие теоретические работы и практические действия в сфере образования. Дело в том, что в разных странах подходы к развитию речи у детей с аутизмом различны. Отечественные специалисты, продолжающие традиции великих психологов XX в. – Л. С. Выготского [33–38], А. Н. Леонтьева [77], С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия [80] и др., – делают основной упор на коррекцию эмоциональных нарушений, повышение психического тонуса, создание потребности в речевом взаимодействии через установление и развитие эмоционального контакта. За рубежом поведение детей с РАС формируют в бихевиористском ключе с помощью отработки речевых стереотипов на основе подкрепления. Часть западных специалистов считает, что формирование звучащей речи у детей с тяжелыми вариантами аутизма вообще нецелесообразно, и предлагает развивать другие, неречевые формы общения.

Проявления речевых нарушений при аутизме чрезвычайно многообразны по характеру и динамике. В большинстве случаев они обусловлены нарушениями общения. Приводимые разными авторами особенности речевого развития аутичных детей многочисленны, но в основном совпадают и часто являются основой раннего диагностирования расстройств аутистического спектра. Мы перечислим их для полноты информации, которой располагает педагог, работающий с разными детьми, и делающий специальные усилия по развитию каждого из этих детей.

Детей с РАС отличают:

- *мутизм* (от лат. *mutus* – немой, безгласный) – отсутствие ответной и спонтанной речи у значительной части (от 30 до 50%, по данным различных ученых) аутичных детей. Они могут оставлять вопросы без ответа, не показывать, что слышат вопрос или реплику. При этом ребенок с РАС может понимать речь других людей и разговаривать;

- *эхолалии* как вид однообразного речевого поведения – автоматическое повторение слов, фраз, сказанных другим человеком, часто воспроизводятся не тотчас, а спустя некоторое время. Специалисты указывают на возможность провоцирования эхолалий для развития речи детей с РАС с помощью физических, музыкальных или стихотворных ритмов, эмоционального комментария или коротких реплик;
- большое количество *слов-штампов* и коротких фраз-штампов, состоящих из двух-трех слов; фонографичность речи – способность воспроизведения слогов или слов, возможно, без улавливания их смысла. При хорошей памяти последнее иногда создает у окружающих иллюзию развитой речи;
- отсутствие обращения к собеседнику, несостоятельность в диалоге при том, что монологическая речь может быть хорошо развита;
- *автономность* речи, при которой значение слов, употребляемых ребенком, не совпадает с общепринятым. Одно и то же слово обозначает в его речи самые разные предметы. И если у других детей этап автономной речи очень короток, то в данном случае он затягивается и свидетельствует о «несформированности предметного сознания» (С. Л. Рубинштейн);
- позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», а о других иногда «я») – как результат задержанного становления осознания себя;
- *нарушение семантики* – метафорическое замещение, расширение или чрезмерное, до буквальности, сужение толкований значений слов, употребление неологизмов, создаваемых самим ребенком;
- *нарушения грамматического строя* речи при употреблении категорий лица, числа или времени;
- *нарушения связности* речи и спонтанности высказывания. Отрывистая, монотонная речь. При этом письменная речь может быть более связной, чем устная;
- *нарушения звукопроизношения*, недопроизнесение слов, в том числе коротких, сведение их к одному слогу;
- нарушения просодических компонентов речи, как то н*арушения темпа, ритма, эмоционального рисунка* речи [93]. Например, ребенок с РАС может бегло читать, но делает это монотонно, не соблюдает знаки препинания, игнорирует ритмический строй речи. Его интонации показывают, что, возможно, он не успевает осмыслять прочитанное.

Работа по развитию речи у детей с ранним детским аутизмом должна быть *индивидуальной*, соответствовать уровню интеллектуального развития ребенка.

К основным задачам коррекционной работы специалиста с речевыми нарушениями у детей с РАС можно отнести:

- обеспечение комплексного подхода, затрагивающего разные аспекты речи;
- дифференциацию речевых нарушений, обусловленных РАС и сопутствующими синдромами; установление эмоционального контакта с ребенком, привлечение и удержание внимания;
- активизацию речевой деятельности ребенка;
- бучение пониманию речи;
- формирование и развитие спонтанной и экспрессивной речи, фонематического слуха;
- расширение словарного запаса ребенка с РАС.

Подумаем вместе!

Как вы считаете, целесообразно ли привлекать одноклассников к процессу развития речи у ребенка с РАС, если он демонстрирует монотонную и отрывистую рчень?

- Да, поскольку_____
- Нет, поскольку_____

Работа по развитию речи у детей первой группы

Основные технологии работы психолога с ребенком первой группы (по О. С. Никольской) на индивидуальных занятиях:

- простраивание алгоритма простого взаимодействия;
- формирование стереотипных, простейших игровых навыков и их осмысление;
- растормаживание речи;

развитие сенсорных интеграций.

Логопед может заниматься формированием навыков простой коммуникации, созданием алгоритмов произвольного высказывания. У более старших детей (после 5–6 лет) – формированием навыков альтернативной коммуникации.

Важным моментом в деятельности всех специалистов является консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком в различных бытовых ситуациях.

Работа по развитию речи у детей второй группы

Среди показавших большую эффективность технологий деятельности специалистов с аутичными детьми второй группы отметим следующие:

- снятие напряжения путем использования имеющихся стереотипов;
- внесение смыслов в стереотипные, повторяющиеся действия, их рационализация;
- расширение границ стереотипов, увеличение их разнообразия в соответствии с различными жизненными и образовательными ситуациями.

Вначале *психолог* работает в индивидуальном режиме. По достижении ребенком 4,5–5 лет к работе может подключиться *дефектолог*, задачей которого является формирование элементарных стереотипов продуктивной деятельности и элементов учебного поведения. Хорошо зарекомендовали себя технологии, основанные на поведенческом анализе (АВА).

Если речь ребенка остается эхолаличной и оторванной от действительности, к работе с ним подключается логопед. Он решает задачи:

- развития у ребенка понимания речи других людей;
- формирования навыков ведения элементарного диалога;
- расширения словарного запаса;
- выработки алгоритмов речевого взаимодействия в различных ситуациях.

Работа по развитию речи у детей третьей группы

Деятельность аутичных детей данной группы может иметь групповой характер. Остаются и индивидуальные занятия, чаще всего с дефектологом. Технологии коррекционной работы направлены на выработку навыков и стереотипов учебной деятельности.

Главное направление работы *логопеда* с детьми этой группы связано с формированием:

- навыков диалоговой коммуникации;
- алгоритмов произвольного высказывания;
- умения инициировать речевое взаимодействие.

Занятия можно проводить с детьми в групповой или подгрупповой форме.

Технологии работы *психолога* с аутичными детьми этой группы ориентированы в первую очередь:

- на развитие самовосприятия;
- формирование навыков элементарной саморегуляции и социально-эмоциональной коммуникации;
- обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности.

Работа по развитию речи у детей четвертой группы

Приоритетным направлением коррекционно-развивающей помощи с детьми данной группы является формирование социально-эмоциональной коммуникации.

Занятия с *дефектологом*, особенно в старшем дошкольном возрасте, в первую очередь направлены на формирование предпосылок учебной деятельности, а логопедическая деятельность – на развитие коммуникативной стороны речи и преодоление специфических речевых нарушений.

С точки зрения отечественной психологической традиции важно, чтобы средства коммуникации вырабатывались ребенком в ходе общения и взаимодействия с другими людьми, а не попадали к нему готовыми. В свою очередь, более активный и творческий характер процесса приводит к появлению эмоционального отклика на общение у ребенка с РАС [81]. Это означает, что он присутствует в той или иной социальной ситуации не формально, а более индивидуально.

Что касается учебного материала – нужно приготовиться к тому, что вам придется приложить дополнительные усилия, уча ребенка с РАС отвечать на вопросы развернуто и своими словами, а не воспроизводя фрагменты учебника.

Атипичный аутизм

Специалисты выделяют детей, чьи аутистические проблемы вытекают из их текущего психического заболевания. Это дети с так называемым *атипичным аутизмом*. Здесь первым и самым главным специалистом, помогающим ребенку, становится *врач-психиатр*, который определяет стратегию медицинской помощи.

Отмечают, что в движениях ребенка с атипичным аутизмом нет детской грациозности, они чрезмерно «остры», порывисты, плохо координированны. Часто наблюдаются стереотипные движения разной степени выраженности, в грубых случаях возможно застывание в вычурных позах. Речь может быть как выраженно недостаточной, так и развитой чрезмерно, «не по возрасту». Голос специфично модулирован.

Развитие психических функций может быть как недостаточным, так и приближаться к возрастным показателям. Однако бесспорна именно выраженная неравномерность в развитии психических функций в целом. Ребенок может быть зациклен на своих «сверхценных» интересах и в то же время хорошо разбираться в сложных проблемах. При этом чаще всего он овладевает даже элементарными навыками самообслуживания значительно позже своих сверстников.

Ребенку с атипичным аутизмом присущи выраженная неадекватность поведения, его формальный характер. Он может пугаться, сильно возбуждаться. Эти состояния сопровождаются страхами, в том числе не имеющими рационального объяснения. Ему присущи многие другие нарушения поведения, искажение мышления и адаптации.

Чаще всего такой ребенок находится под наблюдением врача-психиатра на базе учреждений здравоохранения, а в коррекционном центре с ребенком проводятся индивидуальные занятия. Технологии деятельности психолога направлены на простраивание алгоритма простой продуктивной деятельности, развитие продуктивной коммуникации, формирование стереотипных игровых навыков, работу по самовосприятию.

Неравномерный уровень развития психических функций ребенка требует большей индивидуализации коррекционных программ. В коррекционной работе с детьми с РАС хорошо зарекомендовали себя методы поведенческой терапии, в том числе технологии с использованием поведенческого анализа (АВА).

Подытоживая этот фрагмент, подчеркнем еще раз: большинство детей с самыми различными вариантами расстройств аутистического спектра (прежде чем они смогут удерживаться в рамках общего образования, даже групп кратковременного пребывания, или школах) нуждаются в оказании специализированной технологичной и достаточно длительной по времени помощи на базе ППМС-центров как участников сетевой формы образования. Без подобной помощи адаптация ребенка к образовательной среде может быть затруднена.

Проверьте себя!

Если вы заметили у ребенка с РАС избирательную чувствительность к громким звукам, то вы:

- ☐ постараетесь не издавать эти звуки или оградить от них ребенка в последующий период;
- ☐ продолжите контакт ребенка с РАС с этими звуками, чтобы он адаптировался к ним;
- ☐ продолжите контакт ребенка с РАС с этими звуками, объяснив ему их природу;
- ☐ обратитесь за консультацией к специалисту или тьютору, оградив на это время ребенка от звуков, вызывающих его дезадаптацию.

Методики коррекции расстройств аутистического спектра

В 2000-е гг. в России и в мире в целом в отношении детей с РАС используется большое количество подходов, методов и приемов: от TEAACH [192], Японской групповой терапии, эвритмии, анималотерапии, отчечественной эмоционально-уровневой терапии, метода семьи Кауффман, Холдинг-терапии – до DIRFloor, АВА-терапии, методов сенсорной интеграции, Томатис-терапии, метронома, безглютеновых и безказеиновых диет и многого другого. Учителю, работающему с аутичными детьми, нужны знания об этих методиках, прежде всего для того, чтобы уметь комментировать их сильные и слабые стороны, если о них спрашивают родители или коллеги.

Не ставя задачей всеобъемлющий анализ, рассмотрим некоторые распространенные подходы[4] более подробно:

Developmental Individual-difference Relationship-based[5] (DIR) и методика Floortime

Для решения проблемы развития способности к установлению близких отношений, в том числе и с родителями, зачастую используются методика *Developmental Individual-difference Relationship-based (DIR)* и методика *Floortime* («время на полу»).

Целью терапии в рамках концепции DIR и методики Floortime является не столько коррекция внешних сторон поведения, сколько создание фундамента для здорового развития. В процессе терапии ребенок овладевает ключевыми способностями, отсутствующими или нарушенными в его развитии, – способностью к близким и теплым отношениям с окружающими людьми, полноценному общению, а также логическому и творческому мышлению.

Методика *DIR* разработана в США профессором Стенли Гринспеном в 1979 г. Взгляд С. Гринспена на аутизм отличается от описанного выше. С его точки зрения, часто диагностируются вторичные признаки, которые могут быть симптомами других расстройств, а не аутизма. По его мнению, ключевыми проблемами РАС являются нарушения трех базовых способностей:

1) установление близких отношений;
2) постоянный обмен эмоциональными жестами;
3) использование ранних слов или знаков с эмоциональной нагрузкой [44].

---

[4] При подготовке данной части использованы материалы выпускной квалификационной работы бакалавра УрФУ А. С. Джултаевой «Исследование жизнестойкости семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра», научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования УрФУ Л. В. Токарская.

[5] Developmental Individual-difference Relationship-based – развитие на основе индивидуальных различий.

В этом случае при диагностике анализируется не только внешний, поведенческий аспект. Специалисту на протяжении достаточно долгого времени необходимо наблюдать не только за самим ребенком, но и его взаимоотношениями с близкими.

Ядром методики *Floortime* является игра. Взрослый проводит часть дня, взаимодействуя с ребенком на полу, а не за столом. Занятия длятся 20–30 минут, проходят 5–10 раз в день, имеют интерактивный характер, базируются на эмоциональном сопереживании и максимально учитывают индивидуальность ребенка с РАС. Отталкиваясь от эмоций, взрослые пытаются формировать интеллект, навыки коммуникации и социального взаимодействия, способность к эмпатии. Это позволяет развивать *личность* ребенка, а не просто корректировать определенные симптомы РАС и вырабатывать социально приемлемые нормы поведения. Акцент делается на игры, которые интересуют самого ребенка, прежде всего, на спонтанные, сенсорные и частично структурированные игры (о них вы можете прочитать в Разделе 3 данного пособия).

Эта методика подчеркивает и укрепляет определяющую роль родителей в развитии ребенка.

АВА-терапия

Прикладной поведенческий анализ, или АВА-терапия (Appalied Behavioral Analysis), в настоящее время является одним из наиболее популярных методов среди родителей, воспитывающих детей с РАС [81; 87; 193; 195]. Иногда его называют «подходом Ловааса» и в этом случае характеризуют как вариант так называемого «директивного подхода». Другой версией АВА является «естественный подход», при котором обучение и стимулы связаны с повседневными занятиями и средой обитания ребенка. Чаще всего АВА реализуется сегодня в ресурсных классах, но сами их создатели говорят о том, что подобная связка не имеет обязательного характера [142].

Своими корнями поведенческий анализ уходит в эксперименты Л. Скиннера. Позднее ученые-бихевиористы на основе теории научения создали эффективные методы для работы с детьми с РАС, обеспечивающие постепенную, последовательную трансформацию поведения ребенка с РАС.

Исследования говорят о том, что девять из 19 детей с РАС, которые получали интенсивную АВА-терапию не менее сорока часов в неделю, показали результаты, сходные с результатами их нейротипичных ровесников по тесту IQ, практическим навыкам и эмоциональным проявлениям [79]. Как показывает американский опыт, подобные дети могут интегрироваться в обычные детские сады и школы. Подчеркивают также, что желательно начинать АВА-терапию в раннем возрасте.

В данном терапевтическом процессе велика роль семьи. Участие членов семьи в АВА-терапии является необходимым условием его успеха. Время, которое семья проводит с ребенком, можно и нужно использовать для обобщения и закрепления учебных навыков в повседневных ситуациях.

Кроме того, довольно часто бывают ситуации, когда родители сами выполняют роль АВА-терапевта для своего ребенка.

Мы подтверждаем возможные положительные эффекты от применения метода АВА, но призываем воздерживаться от его абсолютизации. Как верно отмечают психологи, А. Д. Львова, методы, базирующиеся на когнитивно-поведенческом подходе, имеют инструментальный характер и не учитывают субъектность ребенка с РАС. Подлинное общение происходит не только на вербальном, но и телесно-чувственном, невербальном и других уровнях, захватывая участника общения целиком. Когнитивный подход формализует общение и деятельность, дети не овладевают смысловой составляющей общения. «Коммуникация при таком обучении не решает своих функциональных задач, а ребенок с аутизмом остается неуверенным пользователем коммуникации: его способы взаимодействия так и продолжают не совпадать с общепринятыми» [81].

Метод сенсорной интеграции

Человеку присуща так называемая сенсорная интеграция – способность синтезировать данные, поступающие от разных органов чувств. Например, в условиях нормального развития человек способен одновременно видеть цвет и форму предмета, испытывать тактильные ощущения от него, определять размер и объем и т.д. При этом в ходе восприятия информация объединяется в единое целое.

Одной из особенностей детей с РАС является сенсорная дезинтеграция. Поэтому громкие звуки, голоса или резкие запахи, яркий свет или дискомфортная одежда могут вызвать очень бурную реакцию у аутичного ребенка. Так, аутистка Тэмпл Грэндин описывает свои ощущения в пятилетнем возрасте от давившей ей на голову плисовой шляпки словами «немилосердно», «сдавливает», «впилась», «ненавижу» и т.д.

Родителям приходится, с одной стороны, заниматься созданием специальных условий для жизнедеятельности ребенка с РАС, с другой – ограничивать посещение мест, где невозможно создать необходимые для ребенка условия.

Трудотерапевт из США Энн Джин Айрес (1923–1988) разработала теорию сенсорной интеграции, которая подробно описана в ее работе «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» [1]. Ее подход, основанный на реорганизации чувственной

информации, сегодня развивают последователи в разных странах. Использование метода требует специальной подготовки.

Метод сенсорной интеграции можно использовать в комплексной коррекционной работе. Роль семьи в данной терапии огромна: от обеспечения правильной сенсорной среды до простого и часто столь необходимого для здорового развития тактильного контакта – объятий и поцелуев мамы.

Ответы на вопросы рубрики "Проверьте себя!"

Каким выражением вы охарактеризовали бы состояние аутичного ребенка, когда он приходит в школу?

- ✓ «Устал, потому что слишком много новых звуков, цветов, лиц»;
- ✓ «Хочу домой, потому что дома гораздо спокойнее».

Как вы думаете, на что в первую очередь обратит внимание ребенок с РАС, приведенный родителями для знакомства с помещением класса?

Порядок освоения, скорее всего, такой:

- ✓ деревья за окном;
- ✓ цветок на окне классной комнаты;
- ✓ лица на портретах (возможно, без каких-то точных черт, просто как ритм или ряд цветовых пятен);
- ✓ очертания классной доски;
- ✓ лицо учителя и/ или дата.

Какая из черт аутичного ребенка, приводимых ниже, может часто встречаться и у других детей:

- ✓ приоритет собственных интересов и любимых тем над теми, что он считает «чужими»

Для того чтобы смягчить вхождение ребенка с РАС в школьную жизнь, вы:

- ✓ предложите маме ребенка первое время посидеть на уроках рядом с ним

Если вы фиксируете избирательную речь ребенка с РАС – он то говорит, то совсем перестает это делать, вы как педагог:

- ✓ пытаетесь понять закономерности прихода ребенка к молчаливой или, наоборот, «говорящей» фазе;
- ✓ советуетесь с тьютором и родителями о том, что можно предпринять.

Если вы замечаете трудности освоения ребенком с РАС новой игрушки, то первое, что вы делаете, чтобы облегчить освоение:

- ✓ объясняете существенные черты, связывая их между собой в целое
- ✓ хвалите наиболее симпатичные качества игрушки, говоря о том, как хороша она для игр, уже известных ребенку

Видя, что ребенок с РАС плохо отреагировал на кого-либо из одноклассников, вы объясните это себе:

- ✓ неразвитостью его способностей к социальным контактам

Понимая, что ребенку с РАС необходима визуальная поддержка, вы будете:...

Прежде всего, необходимо проследить, на какие именно носители визуальной информации реагирует ребенок с РАС; у разных детей они могут быть разными

Как вы считаете, что лучше показать ребенку с РАС перед его первым приходом в школу?

- ✓ фотографию вашей будущей школы

Заключение по РАЗДЕЛУ I и вопросы для дискуссии

В этом разделе вы узнали особенности аутичных детей, определяющие их образовательную траекторию. На протяжении последних десятилетий феномен аутизма исследуется все более активно, но многие показатели еще не вполне ясны, поскольку РАС – это группа расстройств, индивидуально проявляющихся у каждого отдельного человека. Это накладывает серьезный отпечаток на образовательный процесс ребенка с РАС.

Инклюзивное образование, о котором дальше говорится более подробно, представляет собой реализацию общечеловеческого права на образование, включенность в образование самых разных детей. Педагогу, который идет по этому пути, необходимо иметь базовые знания о людях с ограниченными возможностями здоровья, во-первых, для того, чтобы на эту основу постепенно «нарастал» собственный педагогический опыт, во-вторых, для грамотной организации учебного процесса.

Вопросы для дискуссии

1. Своевременно ли введение инклюзивного образования в современных российских школах (см.: [2; 13; 21; 54 и др.])?

2. Коммуникации учителя с аутичным ребенком и общение с ним – одно ли это и то же?

3. В какой последовательности учителю лучше осваивать материал об особенностях детей с расстройствами аутистического спектра? Нужно ли сразу обращаться к методическим рекомендациям или начать с книги Т. Грэндин об ее преодолении аутизма?

РАЗДЕЛ II
Система сопровождения ребенка с РАС в школе. Основы инклюзивного образоания

Иногда инклюзию понимают узко, исключительно как включение одного или нескольких людей с ограниченными возможностями здоровья в какие-либо социальные практики. На деле понятие «инклюзия» предполагает развитие инклюзивной культуры как системы ценностей, в которой отношение к человеку не зависит от его способностей и достижений, а разнообразие и разница людей признаются значимыми [116]. Инклюзия представляет собой вызов для всех категорий людей, а не только для людей с ограниченными возможностями здоровья. Это касается и инклюзивного образования.

Каково рациональное зерно модели или, точнее, моделей [190] инклюзивного образования, вызывающей настороженность у многих специалистов? Что она дает участникам образовательного процесса?

– Большинство людей понимают, что школа является учреждением, выполняющим не только образовательную, но и социализирующую, и воспитательную функции. В ней дети учатся взаимодействовать друг с другом, получают уникальный опыт взаимоотношений. Ничто так не влияет на поведение человека, как длительное нахождение в определенной социальной среде.

Если главной задачей социализации аутичного ребенка является общение, то его ни в коем случае нельзя изолировать от социума, от контактов со сверстниками.

– Это выглядит непривычным, но, если задуматься, следует признать, что присутствие в классе учеников различного психического склада и состояния здоровья желательно по многим причинам. Ученики приобретают опыт толерантности [82], внимательного отношения

к тем, кто слабее. Способность сопереживать и оказывать поддержку слабым помогает формированию душевного склада ребенка, влияет на его систему ценностей и мировоззрение. В дальнейшем этот опыт поможет растить собственных детей, ухаживать за пожилыми людьми, не проходить мимо обиды и боли.

– С педагогической точки зрения, инклюзивное обучение представляет собой серьезный вызов, как нельзя более отвечающий сути профессии учителя.

Достижение результата возможно только в результате *командной* работы учителей, тьюторов, родителей. Американский исследователь Д. Митчелл приводит ряд принципов командной работы, от которых учитель может отталкиваться при организации деятельности. Приведем их ниже в несколько сокращенном виде.

Установите ясные общие цели сотрудничества. Определите, кто несет ответственность за конкретные участки, однако не отказывайтесь и от общей ответственности за решения и их результаты.

Применяйте подход к решению проблем, подразумевающий, что все участники совместной работы ответственны за проблему и ее решение. Создайте атмосферу доверия и взаимного уважения к знаниям друг друга.

Разработайте методы разрешения конфликтов и при необходимости применяйте их. Еще лучше заранее предвидеть конфликты и предпринимать шаги по их предотвращению. Это не значит, что нужно избегать разногласий любой ценой. Устраивайте встречи, собрания, обмен письмами, чтобы обсудить работу в сотрудничестве.

Проверьте себя!

В случае конфликта между родителями класса, имеющими различных детей, более продуктивно:

- ☐ разделить участников конфликта
- ☐ найти источник возникновения конфликта
- ☐ найти страх или предубеждение, породившие конфликт, и озвучить их на совместной встрече
- ☐ максимально смягчить позиции участников при обсуждении ими конфликта

Образовательные потребности детей с РАС

Особые образовательные потребности ребенка с РАС состоят в следующем:

– ребенку нужен *специальный* этап подготовки к обучению в школе. Вхождение в школьную жизнь должно быть пошаговым, постепенным. Наполнение этапа имеет индивидуальный характер и зависит от уровня развития ребенка;

– вводить в ситуацию обучения в группе детей ребенка с РАС нужно *постепенно* и опять-таки с учетом его индивидуальных особенностей;

– нужна специальная работа педагога / педагогов по установлению *эмоционального контакта* с аутичным ребенком [9; 102]. Без этого контакта не состоится педагогическая помощь в сложных или конфлектных ситуациях школьной жизни;

– необходимы действия по выстраиванию *общения* между ребенком с РАС и учителем, поиск оптимальных и удобных для них форм взаимодействия [164; 168]. Если этот процесс затруднен, к нему подключается тьютор как помощник и посредник учителя и ребенка с РАС;

– нужны *специальные условия* обучения, которые служат ментальному, сенсорному и эмоциональному комфорту ребенка [2; 188]. Особое внимание уделяется пространственной и временной организации образовательной среды.

Понятно, что все новое должно входить в жизнь ребенка с РАС в строго дозированном виде, осуществляться постепенно. Особенно это касается проблемных и сложных моментов обучения, контактов с окружающими, освоения школьного пространства и т. п.

Соответственно, учебная нагрузка аутичного ребенка может дозироваться. Предусмотрены индивидуальные траектории освоения предметов, используются методики, учитывающие навыки и особые способности ребенка с РАС.

Инклюзивное образование предусматривает проведение индивидуальных и групповых занятий аутичных (и других) детей с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом [60; 93; 167]. Учитывается потребность детей в формировании социально-бытовых навыков, а также психологическом сопровождении.

Образовательные траектории детей с РАС.
Работа в ресурсном классе

Образовательные траектории (индивидуальные образовательные маршруты) для ребенка с расстройствами аутистического спектра в за-

висимости от тяжести проявлений дизадаптации могут быть следующими [60]:

- посещение группы «Особый ребенок» СКОШ;
- посещение подготовительного класса при СКОШ (диагностического);
- посещение школы надомного обучения;
- дистантная форма обучения;
- получение надомной формы обучения при СОШ, СКОШ;
- обучение в классе «Особый ребенок» в СОШ;
- посещение СОШ, реализующую инклюзивную практику;
- посещение занятий в среде обычных сверстников в рамках дополнительного образования, спортивных секций и социокультурных практик.

Сегодня все более широкое распространение получают *ресурсные классы*, в которых ребенок с РАС проводит некоторое время до момента включения в жизнь обычного общеобразовательного класса либо – параллельно с ним. Ресурсный класс представляет собой отдельный кабинет (пространство) для занятий по специальной программе учеников с РАС, как индивидуальных, так и в небольших группах. Решение о включении ребенка с РАС в обычный класс принимает в этом случае учитель ресурсного класса.

Динамика и объем коммуникаций ребенка с РАС в школе

Можно вывести две простых закономерности и следовать им, принимая решения по конкретным вопросам, касающимся контактов ребенка с РАС с другими людьми.

Во-первых, аутичному ребенку проще и легче привязаться к *взрослому* человеку, расположенному к нему и подготовленному к общению с ним. Простые отношения с одноклассниками, со сверстниками, даже при обоюдной симпатии, устанавливать сложнее. Спонтанные или слишком эмоциональные действия других детей могут привести к перевозбуждению, конфликту или дискомфорту. Даже к учителю ребенку с РАС нужно привыкать.

Во-вторых, первые контакты и первые перемещения ребенка с РАС по школе должны иметь характер *повторяющихся паттернов*, «рутин», которые структурированы, известны в своей последовательности, уже не выбивают его из колеи. Помочь этому могут, к примеру, социальные истории. Лишь по достижении этого состояния можно расширять и круг общения, и список пространств, куда ходит ребенок.

Лучше избегать «радостных событий» и «новых впечатлений» в первый период посещения школы.

Тьютор и его роль в образовательном процессе

Приходя в школу, аутичный ребенок остро нуждается в человеке, который находится с ним в эмоциональном контакте, может связать текущие события с прошлым опытом ребенка и, тем самым, облегчает принятие нового, обсуждает с ним его поведение и реакции других людей.

Тьютор и ассистент педагога – обязательные участники команды по реализации идей инклюзивного образования. Цель работы тьютора заключается в организации условий для успешного включения ребенка с особенностями развития в среду школы [129]. Тьютор (англ. *tutor* – наставник, опекун; лат. *tueor* – наблюдаю, забочусь) – новое понятие для российской системы образования. Именно о его компетенциях и формах сотрудничества с учителями пока известно далеко не всем, опыт только появляется. Поэтому мы более подробно остановимся на точных дефинициях и профессиональных предписаниях в отношении тьютора. Имея их перед глазами, вам легче будет решить некоторые практические вопросы.

В Законе «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.) указывается, что обучающимся с ограниченными возможностями здоровья должны предоставляться необходимые специальные условия обучения, воспитания и развития, в числе которых предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность [178].

В каждой стране определен специфический перечень услуг, которые оказывает данный специалист, помогающий ребенку с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения.

Среди них выделяются:

- организация деятельности ребенка по гибкому расписанию;
- организация занятий с возможностью покидать классную комнату;
- проведение занятий на индивидуальной основе.

Тьютор помогает организовать деятельность аутичных детей в рамках общей схемы урока/занятия, в случае необходимости осуществляет индивидуальную помощь ребенку. В инклюзивном образовательном учреждении тьюторство становится элементом системы сопровождения, ориентированной на ребенка [64; 116].

Независимо от принятого наименования должности данного специалиста, к его профессиональной деятельности и профессиональной подготовке предъявляются высокие требования. Ассистент учителя, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в

том числе с РАС, должен иметь образование в области педагогики. Он обязательно проходит профессиональную подготовку и переподготовку в сфере специальной педагогики.

Специалистами службы сопровождения осуществляется коррекционно-педагогическое *консультирование* как специально организованная форма обучения [30; 132].

Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются, исходя из индивидуальных потребностей ученика. Помощь носит либо системный, регулярный характер, либо эпизодический, когда она оказывается непродолжительное время.

При определении штатного расписания образовательной организации, отдельно учитываются штатные единицы педагогов службы сопровождения, в частности, тьютора. Введение дополнительных ставок возможно за счет средств, предусмотренных региональными регламентами. Таким примером может служить Постановление Правительством Москвы от 29 декабря 2011 г. № 669-ПП «О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП», который вводит коэффициент дополнительного финансирования государственной образовательной услуги на ребенка, имеющего инвалидность.

В приказе Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации[6] к должностным обязанностям тьютора отнесены следующие функции:

– Организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов.

– Организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве, предпрофильной подготовке и профильнм обучении.

– Координирует поиск информации обучающимися для самообразования.

– Сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее).

– Совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей.

– Координирует взаимосвязь познавательных интересов обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обу-

[6] Последняя редакция Приказа зарегистрирована в Министерстве юстиции Российской Федерации октября 2010 г. (№ 18638) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. URL: http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968.

чения: определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов, информационной и консультативной работы, системы профориентации, выбирает оптимальную организационную структуру для этой взаимосвязи.

– Оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;

– Создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление совместно со специальным педагогом индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно- профессиональных траекторий).

– Обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

– Проводит совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов.

– Организует взаимодействие обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана.

– Содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов.

– Организует взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, в том числе младшего и среднего школьного возрастов, составлению, корректировке индивидуальных учебных (образовательных) планов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих планов.

– Осуществляет мониторинг динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования.

– Организует индивидуальные и групповые консультации для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности.

– Поддерживает познавательный интерес обучающегося, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона.

– Синтезирует познавательный интерес с другими интересами,

предметами обучения.

– Способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося.

– Участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим).

– Обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов).

– Контролирует и оценивает эффективность построения и реализации образовательной программы (индивидуальной и образовательного учреждения), учитывая успешность самоопределения обучающихся, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности.

– Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.

Прочитать о тьюторских компетенциях можно и в [174].

Объектами профессиональной деятельности тьютора являются организационный, коррекционно-развивающий (учебно-воспитательный); коррекционно-образовательный, социально-адаптационный и общеобразовательный процессы.

В своей деятельности педагог сопровождения должен быть готов к следующим видам профессиональной деятельности: образовательной, коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, профилактической, организационно-управленческой, культурно- просветительской.

Тьютор должен иметь высшее образование по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Ему необходима хорошая теоретическая подготовка и практические навыки определения психологических, физиологических возможностей ребенка[7].

Тьютор и учитель становятся одной командой, однако в первом случае ведущую роль в сознании ученика играет тьютор, а во втором – учитель [116].

[7] О правовом положении тьютора и ассистента, нормах права, определяющих их работу, можно найти материал в главе III книги «Развитие инклюзивного образования в России. Правовые аспекты», опубликованной РООИ «Перспектива» в 2015 году. https://perspektiva-inva.ru/protec-rights/brochures/vw-2780/.

Учитель инклюзивного класса может не быть специалистом в области нарушения развития детей, тогда как тьютор имеет соответствующее специальное образование. Он может взять на себя функцию простраивания учебного процесса для ребенка, помогая учителю приспособиться к потребностям и уровню развития ученика с РАС так, чтобы не страдало качество образования класса.

Тьютор может помочь при адаптации учебного материала к возможностям ученика с особенностями развития. Он слушает объяснения учителя, а далее подает материал ребенку на понятном и доступном ему уровне. При этом ребенок находится в классе, слушает учителя и ответы учеников, выполняет задания в том объеме, который ему под силу.

Активность ученика тоже может контролироваться тьютором. Например, он определяет возможность и время нахождения в общем классе, моменты выхода из класса во время урока, последовательность некоторых действий ребенка. Он следит за ходом обучения, помогая ребенку освоиться и находиться в классе.

Тьютор способствует более «мягкому» и уверенному вхождению ребенка в школьную жизнь. Для этого необходимо развивать у ребенка:

– когнитивную (познавательную) сферу знаний и навыков;

– коммуникативную сферу – умение общаться;

– эмоциональную сферу: психологическую адаптацию к процессу обучения в классе, возникновение и сохранение положительного эмоционального настроя по отношению к процессу обучения и нахождению в школьной среде;

– самостоятельность, способность к оценке и самооценке, способность к принятию решения или выбору.

В процессе развития этих качеств тьютор выступает *посредником* между ребенком с особенностями развития и другими детьми и взрослыми в школе.

Комфорт при нахождении в школе и мотивация к развитию придут к ребенку, если тьютор обладает верой в возможности и личные качества ребенка, искренним интересом к его личности. Для этого нужно принять ребенка со всеми его особенностями и чертами, быть терпеливым и доброжелательным, уметь настроиться на долгосрочную (и порой очень сложную) работу.

Тьютор занимается созданием условий для:

– контакта ребенка с другими участниками образовательного процесса;

– адаптации образовательного процесса к уровню развития ребенка;

– успешного обучения ребенка;

– реальной социализации ребенка;

– максимального раскрытия потенциала его личности.

Выполнение этих задач конкретизируется:

– в ходе организации и адаптации жизненного пространства ребенка с РАС – его рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок (см. раздел «Организация учебного процесса с привлечением тьютора»);

– за счет понимания тьютором и учителем зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, предполагаеющего опору на его внутренние ресурсы, дозирование нагрузки, адаптацию учебного материала, адаптацию учебных пособий.

Пример взят нами из работы [168]. Ребенок с аутистическим расстройством испытывает дискомфорт от того, что рядом с ним сидит другой ученик. В таком случае первое время он может находиться за партой один. Когда станет видно, что ребенок освоился в пространстве класса, к нему за парту можно посадить другого ученика. Можно ожидать, что первое время ребенок с РАС будет привыкать к соседству и учебный процесс отойдет для него на второй план. Это нормально, и на данном этапе задача тьютора – способствовать наиболее комфортному приспособлению ребенка к соседу по парте. Когда ребенок с РАС начнет спокойно относиться к тому, что он сидит не один, можно переключать его внимание на то, что происходит у доски. Одному ребенку для этого может понадобиться урок, другому – месяц. В данном случае разделение видов деятельности по степени важности более эффективно, нежели попытка включить ребенка во все сразу.

Учитывая индивидуальные особенности ребенка, тьютор выбирает ту или иную подходящую, удобную для освоения материала, технологию его преподнесения. Если у ребенка в большей степени развито визуальное восприятие, он использует визуализированные материалы, умеет самостоятельно разработать и изготовить их. Если ребенка отличает низкая мотивация к обучению, тьютору нужно определить систему и характер поощрений. Если у ребенка отсутствует инициатива для социального взаимодействия, тьютор организует образовательную среду так, чтобы побудить и закрепить эту инициативу.

Работа тьютора ответственна, принимать решения в одиночку иногда даже нецелесообразно. Помочь может *школьный консилиум*, где все специалисты, члены команды активно взаимодействуют друг с другом. Консилиум образовательного учреждения действует на основе соответствующего положения Министерства образования (Приказ № 27/901-6 от 27.03.2000.). На консилиуме выявляются задачи, составляется индивидуальный образовательный маршрут ребенка, решаются проблемы, возникающие в процессе учебы, отслеживается динамика результатов.

Совместно с учителем тьютор выполняет работу по адаптации учебной программы для ребенка и помогает учителю в изготовлении наглядных пособий. Тьютор *совместно с психологом, социальным педагогом, дефектологом* определяет проблемные точки школьной жизни ребенка, реализует рекомендации специалистов по решению проблем.

Тьютор решает множество повседневных задач самого разного плана. Он сопровождает ребенка на перемене, помогает ему общаться с одноклассниками. Он находится вместе с ребенком в классе и в доступной форме воспроизводит информацию, данную учителем, чтобы ребенок мог наравне со всеми выполнять задания и упражнения. Он находится рядом с ребенком не только в классе, но и в ресурсной комнате, где ребенок может прийти в себя, отдохнуть, заниматься по индивидуальному учебному плану. Тьютор помогает в решении организационных вопросов, следит за расписанием и режимом, настраивает ребенка на продуктивную работу.

Тьютор может:

– создать отношения с ребенком, основанные на открытости, доверии и положительных эмоциях;

– на первом этапе образовательного процесса выступать как посредник, медиатор, помощник ребенка с особыми возможностями в коммуникациях между ребенком и средой, ребенком и учителем, ребенком и работниками школы, ребенком и другими детьми, ребенком и (возможно) родителями других детей;

– в ряде случаев – отстаивать интересы ребенка, объяснять мотивы его действий, разъяснять ситуацию;

– отслеживать состояние ребенка, как физическое, так и психоэмоциональное;

– помочь в разрешении острых или конфликтных ситуаций;

– помочь ребенку собраться с силами при выполнении того или иного задания;

– вывести ребенка из класса в игровую комнату в случае, когда тот устал;

– обеспечить удовлетворение физических потребностей ребенка (питание, выход в туалет и т.п.);

– распределить усилия ребенка по освоению учебного материала, указать учителю места, где материал можно дать в сокращенном или адаптированном виде.

Ассистент – вспомогательная должность, не относящаяся к педагогическому персоналу образовательной организации. Ассистент оказывает техническую помощь обучающимся, помогает в процессах самообслуживания, заботится об охране здоровья ребёнка.

Проверьте себя!

Выберите оптимальную, с вашей точки зрения, модель взаимодействия в какой-либо сложной образовательной ситуации вас, как учителя, и тьютора, который сопровождает ребенка с РАС:

- ☐ слушаю тьютора, делаю по-своему, поскольку у меня есть педагогический опыт;
- ☐ решаю все самостоятельно, довожу до сведения тьютора;
- ☐ советуюсь с тьютором, принимаем решение вместе;
- ☐ даю тьютору возможность принять и реализовать решение.

Если наша рекомендация, данная в верных ответах на этот тест, покажется вам слишком оптимистичной, мы поймем это, но не откажемся от своей позиции.

Показания для сопровождения ребенка тьютором

В процессе обучения аутичный ребенок испытывает множество трудностей: «... он моторно неловок, не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, “не видит” рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Он старается отвечать как можно более свернуто, эхолалично, так, чтобы только обозначить ответ, теряет сообразительность даже в тех областях, где самостоятельно действует успешно. Такой ребенок практически неспособен преодолевать трудности. Малейший сбой может спровоцировать его отказаться от дальнейших попыток работы» (О. С. Никольская, 1995). Отсюда понятна необходимость сопровождения ребенка с РАС тьютором, в особенности, на первых этапах школьной жизни.

Показанием для сопровождения ребенка тьютором, в первую очередь, является наличие у ребенка эмоционально-аффективных нарушений:

– трудности организации и управления собственным поведением и деятельностью в рамках обучения в инклюзивном классе;

– трудности понимания инструкций взрослого, в том числе – фронтальных;

– проявления аффективных вспышек;

– неадекватные по отношению к другим детям и/или взрослым поведенческие проявления, затрудняющие адаптацию ребенка;

– аутоагрессивные (самоповреждающих) проявления поведения;

– трудности организации собственной продуктивной деятельности, как во время урока, так и организации провождения времени во время перемены;

– трудности организации деятельности в быту и самообслуживания – переодевание, туалет, поведение в столовой и т. п.

При этом не важно, по какой программе ребенок обучается, по массовой или по коррекционной, имеет значение только число детей в классе и ваше отношение к ним.

Социальная среда ребенка с РАС

Социальной средой специалисты называют условия жизнедеятельности человека в определенном обществе. Этот междисциплинарный термин удобен тем, что позволяет нам рассмотреть вопросы взаимодействия аутичного ребенка с *людьми* (учитель, тьютор, одноклассники, другие учителя, работники школы), так и параметры *образовательного пространства*, обеспечивающие работоспособность и психологический комфорт.

Социальная среда аутичного ребенка достаточно узка, ее масштаб невелик и включает в основном ближайшее окружение. Это усиливает ответственность всех участников образовательного процесса, ведь недостатки микросоциального уровня ребенку с РАС нечем компенсировать.

Голландские специалисты по интегрированному обучению дают ряд рекомендаций, которые могут использоваться и в отношении детей с РАС. Они советуют собрать обширную информацию о нарушении и связанных с ним возможностях и ограничениях; заранее рассказать всем ученикам о том, что нужно учитывать при взаимодействии с учеником с РАС; говорить, не боясь, о нарушении; не слишком сильно выделять ребенка с нарушением; поддерживать уважительное отношение особого ребенка к себе [118]. Как и в нашем пособии, акцент делается именно на информировании и коммуникациях, без которых подлинная интеграция, тем более сотрудничество, просто не состоятся.

В первый период нахождения в школе наиболее значимыми для ребенка являются, наряду с семейными связями, отношения с тьютором. По мере усиления степени его самостоятельности на первый план для ученика с особенностями развития выходят отношения с учителем и со сверстниками.

Коротко представим основные связи ребенка с субъектами школьной социальной среды, а также их взаимодействие между собой.

Модель инклюзивной школы

Инклюзивная школа подразумевает адаптацию образовательного процесса к разным особенностям и возможностям детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью. Для их реализации права на образование нужны специальные условия и, возможно, индивидуальные образовательные траектории, включенность в коммуникации и в образовательный процесс, специальная подготовка и, соответственно, адаптация некоторых учебных материалов под их возможности.

Если специальные условия не созданы, адаптации среды и учебных материалов не произошло, учитель не готов учитывать особенности учеников, пусть даже и сидящих в классе, такая школа не является инклюзивной.

Индикаторами инклюзивной школы [168] являются создание инклюзивной культуры и построение школьного сообщества, в котором люди доброжелательно относятся друг к другу. Здесь есть *партнерские* отношения и *сотрудничество* между всеми участниками образовательного процесса. Это значит, что при наличии разных компетенций и профессиональных навыков они способны объединить свои ресурсы для совместного достижения единой цели – образования и социализации своих учеников [2].

Когда специалисты взаимно дополняют друг друга, их потенциал многократно возрастает. Сегодня, в условиях невиданного роста объемов информации по разным отраслям знания, учитель не может быть как слишком «узким», так и всесторонне эрудированным специалистом. Обстоятельства таковы, что у него просто-напросто не остается времени заходить в прилегающие области. Подтверждением этих слов служит, к примеру, невероятно малое число публикаций по темам дизайна образовательного пространства или новых развивающих методик для учеников с РАС, поскольку подобные темы требуют синтетических междисциплинарных усилий. Сотрудничество снимает профессиональные барьеры (и даже профессиональную изоляцию), встречающиеся в школе. Благодаря ему, учитель тоже оказывается *вовлеченным* в новые процессы – то есть инклюзивным. Иначе говоря, благодаря партнерству и сотрудничеству, пространство инклюзивного образования расширяется, захватывая и учителей.

Сотрудничество формирует сетевое взаимодействие специалистов разных направлений, которое гибче и адаптивнее, понятнее и проще в управлении, чем существующие «россыпи» отдельных услуг и специалистов. Это актуально для людей с расстройствами аутистического спектра, характер проявления заболеваний которых индивидуален и требует подстраивания образовательной программы под их возможности.

Только в инклюзивной образовательной среде, по мнению Ю. М. Эрц-Нафтульевой, могут развиваться необходимые для ребенка навыки, такие как сложные навыки «социального выживания» (распознать проблему в случае появления насмешек со стороны окружающих, защитить себя, объяснить свои особенности окружающим, уйти от конфликта); навыки вхождения в коллектив, связанные с поиском общих интересов и точек соприкосновения со сверстниками; навыки сотрудничества и взаимодействия, предполагающие возможность согласованного распределения действий или обязанностей.

Со своей стороны, обычные дети многое получают от взаимодействия с другими детьми. Они гибки и разнообразны в коммуникациях – а это важнейший показатель культуры (и профессионализма) человека XXI века, более креативны и адаптивны, толерантны и заботливы.

Переход к модели инклюзивного образования требует от учителя определенной готовности воспринять и применить новые знания и методики, принять разнообразие учеников и партнеров, со-переживать особенностям и сложностям детей, помогать коллегам. Если учитель привык работать самостоятельно, ему предстоит освоить новые модели деятельности. Одновременно инклюзивная школа заботится о психологическом состоянии учителей, поддерживая их и помогая им.

В общем-то, различные формы сотрудничества уже предусматривают внутри себя определенную психологическую поддержку, то есть помощи не обязательно быть только внешней. При нормальных отношениях с другими специалистами, учитель получает знаки уважения и внимания с их стороны, в свою очередь, подтверждая им их значимость для образовательного процесса. Это могут быть такие формы, как со-обучение (как обучение силами общего и специального педагога), консультация (как профессиональное общение специалистов по вопросам адаптации программы, методик преподавания, использования дополнительных материалов) и т.п.

Тьютор и учитель (учителя) класса

Опыт показывает, что сегодня взаимодействие тьютора и учителя – наиболее сложный в психологическом плане аспект образовательной работы, в том числе и по причине молодости и сложности этой профессии. Однако именно от диалога учителя и тьютора зависит продуктивность образовательного процесса. Точкой общности интересов для них могут и должны быть успехи ребенка с РАС.

Приходя в класс впервые, а потом на всем протяжении своей работы, тьютор обсуждает с учителем:

– свои задачи, возможности и обязанности;

– точки своего сотрудничества с учителем;

– возможные проблемы, диктуемые заболеванием ребенка, такие как звуки голосов ребенка и тьютора, возможные кратковременные уходы с урока и возвращение,

– черты характера и особенности поведения, стереотипы и привычки ребенка.

В некоторых случаях учителю проще передать задание для ученика через тьютора, который адаптирует содержание или смысл задания сообразно возможностям ребенка. Даже если в первое время это приносит плоды, позже нужно стремиться к тому, чтобы связи между учителем и учеником вышли на первый план. Функция тьютора меняется, он становится в большей степени помощником, чем посредником.

Не слишком хорошо, если учитель стремится сосредоточить все обязанности на себе, тем самым превращая тьютора в пассивного наблюдателя образовательного процесса, снижая его социальный и профессиональный статус, в том числе в глазах ребенка. Тьютор практически уравнивается в правах с соучениками, помогающими ребенку выполнять задания. При таком статусе тьютору трудно взаимодействовать с учителем на равных, особенно, если тьютор имеет специальное (дефектологическое) образование, а учитель – нет.

Ребенок с РАС и другие дети

Ниже мы перечислим возможные способы взаимоотношений между аутичным ребенком и другими детьми класса. Здесь могут быть как очень напряженные и конфликтные отношения, так и творческое содружество. Их можно представить крайними точками сложной шкалы социальных взаимодействий ребенка с РАС, на которые он, к тому же, не всегда быстро реагирует, и это не его вина.

Иногда родители беспокоятся о том, не будет ли их ребенок повторять те или иные действия или слова своих одноклассников с расстройствами аутистического спектра. Шанс есть. Но у детей в их возрасте уже сформированы собственные формы поведения, они будут следовать им, особенно после объяснения того, почему аутичный ребенок ведет себя так, что осложняет ему жизнь и занятия в школе.

Тьютор и другие дети

Находясь в школе, тьютор контактирует не только со своим подопечным. Он:

– следит за тем, что происходит в детском коллективе – о чем дети говорят, во что играют;

– объясняет детям, как общаться с их одноклассником;

– если тема разговора касается особенностей подопечного, отвечает на вопросы.

Тьютор может отслеживать моменты, в которых контроль со

стороны взрослых не так уж необходимо для ребенка с РАС. Некоторые обязанности могут взять на себя дети. Тьютор организует перенос помощи ребенку с РАС на его одноклассников, объясняет им содержание помощи и ее важность. Действия тьютора в этом формате имеют и воспитательную направленность.

Тьютор и родители

Две возможные крайности в отношении родителей и тьютора связаны с тем, что одни родители чрезмерно ревностно относятся к появлению помощника у их ребенка, а другие расценивают этот факт как возможность «сбросить груз» [186]. Обе этих позиции явно непродуктивны и не способствуют успехам ребенка с РАС в школе. Здесь необходим настрой на сотрудничество. Родители и тьютор как бы поочередно передают эстафету заботы о ребенке друг другу. Поэтому тьютор:

– представляет картину прошедшего дня, говорит об успехах и трудностях ребенка в школе;

– фиксирует ошибки или слабые стороны поведения и обучения ребенка, подсказывает, как в дальнейшем работать над ними.

Тьютору нельзя умалчивать об отрицательных или сложных сторонах образовательного и коммуникативного процессов в школе. От объективности и полноты его информации, от точности оценок и предлагаемых ходов зависит не только состояние ребенка, но и семейные отношения в целом.

Родителям нужно научиться доверять тьютору, не перекладывать на него часть обязанностей, ни в коем случае не приписывать ему неудачи ребенка – в этом случае процесс зайдет в тупик. Их необходимо настроить на активность и саморазвитие, поскольку к моменту прихода ребенка в школу им требуется целый ряд достаточно серьезных компетенций – не только по поддержанию или коррекции ребенка, но и его просвещению [156].

В свою очередь, тьютор, будучи знакомым с семьей, может понять ресурсы семьи в деле социализации ребенка с РАС.

Взаимодействие между тьютором и родителями – диалог двух равных и равно заинтересованных в развитии ребенка с РАС сторон. Он может реализоваться, к примеру, в ходе привлечения мамы к проведению школьного занятия. Это может случиться, когда учитель и тьютор не могут расшифровать непонятные высказывания ребенка. Участие мамы имеет строго оговоренные границы, она выступает наблюдателем и не вмешивается в ход урока. Если случится затруднение, она подскажет тьютору, что просит ребенок [16].

Тьютор, учитель и ребенок с особенностями развития

Даже если учитель испытывает в отношении ребенка с РАС какие-то особые чувства – как положительного, так и негативного свойства, – он, конечно, не может демонстрировать их ребенку и другим детям в классе. Демонстрация предпочтительного отношения может вызвать неудовольствие других детей. Отрицательные эмоции учителя в случае неудачи, ошибки, поведенческих срывов ребенка с расстройствами аутистического спектра, если они фиксируются детьми, могут создать атмосферу недоброжелательности в классе. Сохранять баланс интересов всех сторон учителю помогает тьютор. В целом:

– ребенок присутствует на уроках, слушает учителя, выполняет его инструкции;

– тьютор может в случае необходимости привлечь внимание ребенка к учителю: «Смотри на ... (имя учителя), слушай ...»; «Смотри на доску»; «Возьми ручку, пиши»; «Открывай учебник»; «Открывай дневник» и т. п.;

– ребенок выполняет рекомендации тьютора;

– тьютор следит за организацией рабочего пространства ученика, помогает ему сменить учебники и тетради (можно пользоваться для этих целей стикерами, в том числе из данного учебно-методического комплекса);

– тьютор соотносит задания учителя с возможностями ученика;

– если ребенок не успевает полностью выполнить задание, тьютор определяет нужный момент, когда следует остановиться и переключиться на новое задание;

– если общее задание для всех детей сложно для понимания ребенка, тьютор продолжает с подопечным работу по предыдущему заданию;

– если тьютору сложно решить, в какой момент правильнее переключиться, то необходимо спросить об этом учителя.

Динамика отношений с «тьютор – ученик с особенностями развития»

В школе ученик вовлечен в отношения с различными людьми. В каждом виде отношений роль тьютора, по сути, сводится к схожим задачам:

– инициация активности ребенка в верном направлении, мотивация, поиск нужных слов, положительное эмоциональное окрашивание действий ребенка;

– поддержание активности ребенка, помощь в моменты усталости или потери контроля;

– пояснение происходящего, поиск средств адаптации информации внешней среды к уровню готовности ребенка;

– постепенный выход из посреднической роли тьютора, то есть предоставление максимальной самостоятельности ученику с особенностями развития.

В какой-то момент тьютор покидает своего ученика. Этот факт подтверждает выход ребенка на новый уровень самостоятельности. Конечно, сопровождение ребенка с РАС может осуществляться в течение всего периода обучения, но всегда надо ориентироваться на возможность самостоятельного обучения ребенка с особенностями развития в школе.

Опыт показывает, что со временем ребенок может начать тяготиться постоянным присутствием взрослого рядом с ним. Это очень важный момент. Если ребенок осознает, что только рядом с ним постоянно находится взрослый, у него может появиться дополнительный мотив к тому, чтобы «освободиться» от тьютора, а для этого – успевать делать все задания. И тьютор обязательно должен подчеркивать этот момент, общаясь с ребенком.

Отношения ребенка и тьютора могут осложниться, когда ребенок сторонится тьютора, пытается избежать постоянного сопровождения. Если такое происходит, в данном случае, как ни парадоксально, – это добрый знак. От тьютора в этот период требуются терпение, такт и повышенное внимание: когда ребенок успевает работать вместе со всеми, даже если он пишет с ошибками, не вмешиваться (грамотность можно тренировать на индивидуальных занятиях). Помощь тьютора на этом этапе нужно только в моменты переутомления или рассредоточенности ребенка.

Проверьте себя!

- Вы и тьютор пришли к заключению о том, что ребенок с РАС достиг уровня, где он способен обходиться без сопровождения тьютора. Если вам придется объяснять ребенку этот факт, вы:

☐ акцентируете внимание в комментарии на достижениях самого ребенка;
☐ свяжете достижения ребенка с его успешной работой с тьютором;
☐ скажете о том, что «пришло время»;
☐ расскажете о ближайшем будущем ребенка с РАС в школе.

- Если вам предложат тренинг с выполнением функций тьютора, вы:

☐ не согласитесь ни при каких обстоятельствах;
☐ скорее, скажете «нет», чем «да»;
☐ скорее, согласитесь;
☐ скажете бесспорное «да».

Адаптация образовательной среды для ребенка с РАС

В понятие образовательной среды мы включаем не только отношения ребенка с РАС с другими людьми, но и пространственные, и материальные структуры, чье назначение состоит в том, чтобы организовать образовательный процесс. Сюда включаются элементы архитектуры и интерьера, размеры помещений и степень их обустроенности, мебель и цветовые решения, графические элементы и дизайн школьных принадлежностей. Сегодня ученые уверены, что правильно организованная среда может способствовать усилению активности, хорошему настроению, хорошему общему состоянию тех, кто в ней находится [73; 119; 188]. Соответственно, адаптация образовательной среды к потребностям ребенка с РАС – одно из важных условий его вхождения в школьную жизнь. Инициаторами изменения образовательной среды под конкретные потребности ребенка с особенностями развития могут стать тьютор

или родители. Для решения конкретных задач они могут обращаться к архитекторам и дизайнерам, сегодня тоже повернувшимся к вопросам инклюзивного образования. Специалисты могут реализовать принципы построения развивающей предметно-пространственной среды – принцип дистанции при взаимодействии, принцип активности, принцип эмоциогенности среды и другие [119] – в конкретных проектных решениях.

Что может быть адаптировано к нуждам ребенка с РАС? Это: помещения школы; плотность людей, находящихся рядом с ребенком; дизайн учебников, тетрадей, письменных принадлежностей, инструментов; режим дня и, в частности, режим питания; учебные программы; методические пособия.

Как и его одноклассники, ребенок находится в классе, проводит перемену в рекреации, бывает на школьном дворе (уроки физкультуры, прогулки во время продленки), в столовой, спортзале, раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Рассказать ему об этом заранее поможет пособие для дошкольника «Скоро в школу!», входящее в данный учебно-методический комплекс.

Если родители, учитель и тьютор знают особенности поведения ребенка, они могут продумать маршруты передвижения по школе, отметить и учесть трудности, которые могут возникнуть у ребенка в этих местах. Если они работают с дизайнерами, можно использовать сценарный подход к проектированию, зонировать пространство в соответствии с потребностями детей – одному нужно полежать, другому – порисовать и т.п. [23; 142].

Для ребенка с расстройствами аутистического спектра, возможно, понадобится выделить отдельное время, когда он сможет бывать в туалете, вне зависимости от расписания занятий и без других детей.

Если по каким-либо причинам ребенку с особенностями развития приходится покидать класс в течение урока, то необходимо подобрать помещение, где тьютор с учеником могут провести некоторое время. Не следует подбирать для этого случайные помещения или менять их, так как ребенку для его спокойствия нужно понимать, что это место, где обычно происходит нормализация его состояния. Лучше, если такое помещение находится в непосредственной близости от класса, тогда на перемещение из одного места в другое не будет уходить много времени.

В пустом классе ребенок может активно подвигаться, снять напряжение от сидения за партой. Здесь тьютор может обсудить с ним какие-либо вопросы и проблемы, связанные с уроком или просто с нахождением в классе. В таком помещении можно проводить индивидуальные занятия с ребенком во время уроков, которые пока можно пропустить ради усвоения более значимых тем.

Хорошо, если у школы есть возможность выделения сенсорно обедненной комнаты, поскольку в любой школе высок уровень шума и много других сенсорных раздражителей. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных или демонстративных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями. Наличие игровой комнаты необходимо для развития игровой деятельности и взаимодействия в игре, поскольку чаще всего у детей с РАС игра не соответствует возрастной норме.

Пространство может быть зонировано цветом. Могут использоваться определенные цветовые схемы, построенные по принципу дополнительности цветов.

В процессе адаптации образовательной среды к потребностям ребенка с РАС надо учитывать, что для остальных детей среда может оставаться стандартной. Одному ребенку нужна цветовая маркировка парты, а другому – маркировка через написание его имени на стикере, наклеенном на парту.

Адаптация образовательной среды к потребностям ребенка с РАС предполагает определение препятствий, с которыми он может столкнуться в школе [24]. Это могут быть:

– физические барьеры – отсутствие нормальной навигации, непонятность устройства школы; отсутствие пандусов на лестницах или крутые лестницы; узкие или плохо открывающиеся двери; неудобные туалеты; недостаточная освещенность рабочих и вспомогательных помещений; плохая акустика в классе; неприспособленность рабочего места под нужды конкретного ребенка;

– барьеры психологического характера – отсутствие у работников школы настроя на реализацию модели инклюзивного образования; неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические особенности; психологическая неподготовленность учителей к факту наличия в классе детей с особыми образовательными нуждами и тому подобные обстоятельства.

При устранении хотя бы части этих препятствий обучение ребенка с РАС становится более эффективным.

Адаптация образовательной среды максимально учитывает потребности ребенка с расстройствами аутистического спектра [117].

Настойчивое стремление такого ребенка к постоянству паттернов может поддерживаться следующими действиями:

– свести к минимуму переходы из одного помещения в другое;

– представить ребенку полную картину дня, его последовательный стабильный распорядок. Ребенку с РАС важно точно знать, что именно его ожидает. В противном случае ему сложно сосредоточиться на учебных задачах. При этом представлять расписание разным детям

можно в различных формах, с учетом особенностей их восприятия и поведения, используя фотографии, картинки, схемы;

– заранее информировать ребенка о специальных мероприятиях, подготавливать его к ним. То же касается возможных изменений в расписании уроков.

Проверьте себя! И подскажите нам.

Вопрос 1.

Если в школе собираются сделать косметический ремонт крыльца, то вы предложите ребенку с РАС:

- ☐ игру «Давай ходить в школу по-новому»;
- ☐ объяснение того, что такое ремонт и как долго он продлится в данном конкретном месте;
- ☐ организацию помощи со стороны детей класса в уборке мусора на крыльце;
- ☐ сделаете вид, что ничего не происходит.

Вопрос 2.

Аутичный ребенок порывается вставать, перемещаться по классу во время урока. Каковы, на ваш взгляд, возможные действия учителя в этом случае:

- ☐ запретить вставать;
- ☐ оговорить, через какое время ребенку можно будет встать;
- ☐ отвлечь ребенка привычным для него, но не относящимся к уроку, делом (перебирать ключи в связке, теребить ленточку и т.п.);
- ☐ предложить порисовать.

Организация рабочего образовательного пространства

Организуя образовательное пространство, необходимо учитывать психологические особенности личности и физические особенности ребенка с РАС. Мебель из твердых пород дерева, учитывающая требования эргономики, не дает телу устать и расслабиться сверх меры, ведь у детей с РАС часто снижен мышечный тонус. Например, при сидении на стуле ноги должны твердо стоять на полу, а не просто

касаться его; высота крышки стола такова, что ребенок сидит за ним с прямой спиной, а его локти находятся на столе; между сидением и спинкой стула должно быть свободное пространство для обеспечения подвижности тела. Заменять стул табуретом или скамейками нельзя. Поверхность мебели должны быть матовой и иметь цвет, в противном случае блики и избыток отраженного света приведут, помимо физической усталости, еще и к потере работоспособности. Напротив, удобная школьная мебель способствует сохранению активности (+9 %) и повышению концентрации внимания (+7 %).

Помимо соответствия эргономическим требованиям, при организации образовательного пространства аутичного ребенка важны психологические моменты – местонахождение парты, расстояние до выхода и до других парт, маркировка рабочего места и т.п.

Как замечает специалист [87], в инклюзивной образовательной среде многие сенсорные особенности ребенка с РАС могут не учитываться. Размер классного помещения, количество детей в классе могут только усилить потребность аутичного ребенка в избегании телесных контактов. То же касается аудиальных впечатлений и чувствительности ребенка с РАС к громким, резким звукам или шуму. В ответ на громкий голос учителя или одноклассников моугт вызвать крик или слезы аутичного ребенка, привести его к аутостимуляции, помогающей отвлечься от внешнего воздействия. Поэтому и родители, и учителя должны учитывать размер класса, определяя, где именно будет учиться аутичный ребенок.

Специалисты рекомендуют посадить ребенка в классе так, чтобы он не оказался сидящим дальше всех. Не следует размещать ребенка (и тьютора) в центральной части класса, чтобы не отвлекать остальных учеников и не брать на себя слишком много внимания.

Если тьютору необходимо сидеть рядом с учеником, то оптимальным будет место ученика в правом или левом ряду (если в классе три ряда парт), на второй или третьей парте. При этом за партой ребенок должен сидеть ближе к среднему ряду, а не к окну или к стене – это место для тьютора. При этом универсальных рецептов попросту не может быть, поскольку потребности и особенности у всех детей различны.

Пространство, выделенное для ребенка с РАС, лучше не менять слишком часто, поскольку ему требуется стабильная внешняя среда.

Ребенка с РАС приходится выводить с урока чаще других детей по ряду объективных причин, как то: необходимость сходить в туалет, усталость, неконтролируемое эмоциональное состояние. Поэтому важно найти такое место, чтобы уход с урока и возвращение не сильно отвлекали остальных детей.

Рабочее место ребенка с РАС должно быть помечено определенным

образом – обычно и в детских садах, и в начальной школе это делают с помощью цветных кружков или картинок. Возможно, у ребенка есть любимый персонаж или изображение нравящегося ему предмета. Наличие картинки сможет снизить тревогу и быть подспорьем во время обучения.

Для усвоения ребенком информации о том, как размещать на парте книги и принадлежности, можно использовать стикеры. Некоторые из них входят в данный учебно-методический комплекс.

Для облегчения процесса письма нужно подобрать более удобные для ребенка письменные принадлежности – трехгранные изогнутые ручки и карандаши. «В процессе обучения письму можно использовать насадки на ручку для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением, а также самостоятельно изготовленные приспособления — массажный мячик, зажатый в руке и помогающий удерживать позу, или удерживающую резинку» [142]. Можно использовать ограничители строки из плотной пленки или оргалита, в том числе изготовленные самостоятельно. Некоторым детям могут понадобиться насадки на карандаш или ручку для жевания, утяжеляющий манжет и другие приспособления.

Специалист по инклюзивному образованию П. Клут делает акцент на общее поддержание порядка всеми детьми класса. Она рекомендует совместно записывать домашние задания, складывать портфели и т.п., выделяя на это специальное время. В конце урока совместными усилиями наводить порядок в классе.

Этапы знакомства ребенка со школой и учителями выделены в пособии для родителей, входящем в данный учебно-методический комплекс «Скоро в школу!». Напомним, сославшись на О. С. Никольскую, что ребенку с РАС нужна помощь в освоении пространства школы: «Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. В некоторых случаях возможно использование схемы, плана школы».

Проверьте себя!

В сопроводительной литературе встречаются совершенно разные советы по месту посадки «особого» ученика в классе. Какая логика представляется вам наиболее убедительной, каков ваш опыт?

- ☐ посадить ученика с РАС на первой парте, чтобы он чаще мог визуально контактировать с учителем;

- ☐ использовать среднюю часть класса, в том числе для достижения эффекта инклюзии;
- ☐ выделить для ребенка с РАС заднюю парту, поскольку рост тьютора будет мешать работать остальным ученикам;
- ☐ присмотреться к особенностям ребенка с РАС и подобрать индивидуальный вариант.

Введение ученика с особенностями развития в детский коллектив

Для ребенка с особенностями развития детский коллектив, в котором он находится, является наиболее значимым фактором развития. От того, как к ребенку станут относиться дети, во многом зависят его душевное состояние и мотивация к учебе. Задача тьютора – обеспечить плавное включение ребенка в детский коллектив. Тьютор может быть не закреплен за конкретным ребенком, он подключается к решению проблем любого ребенка в классе по просьбе учителя.

Мы считаем оптимальным малокомплектный класс из 5–6 человек, наличие помощника учителя на протяжении адаптационного периода. При такой наполняемости класса учитель в полной мере может реализовать индивидуальный и дифференцированный подходы, а учащемуся с РАС легче установить отношения с учителем как с социально значимым взрослым.

После формирования у детей с РАС стереотипа урока учитель ведет уроки в классе без помощника.

Имеет значение то, что ребенку с нарушениями функций социального взаимодействия проще научиться выделять отдельных конкретных детей и взаимодействовать с ними в маленьком коллективе. Такая организация учебного процесса позволяет более эффективно решать поведенческие проблемы, возникающие у детей с РАС в адаптационный период.

Например, ребенок может громко кричать каждый раз, когда хочет выйти из некомфортной для себя ситуации: его не вызвали к доске, учитель уделяет внимание другим детям, ему не хочется выполнять задание и т. п. Практически единственный способ изменения такого поведения – несмотря на крик ребенка, продолжать урок и найти способ заинтересовать его и вовлечь в происходящее на уроке. Такой прием можно реализовать в малочисленном коррекционном классе, но практически невозможно в обычном классе, в котором обучается 25–30 человек.

Использование подсказок

Технология использования подсказок увеличивает скорость приобретения навыков детьми с РАС.

Можно использовать:

– вербальные подсказки, напоминающие ребенку о тех или иных действиях или реакциях;

– визуальные подсказки в виде карточек, инфограмм, образов, помогающих ребенку понять абстрактные понятия;

– демонстрацию ребенку с РАС необходимого действия, которое он может повторить.

Объем подсказок необходимо постепенно уменьшать.

Структурирование времени

Важным приемом, используемым для организации учебного дня, организации ребенком с РАС себя во времени [60], является прием *структурирования времени*. Ребенку с РАС, порой отвергающему любые изменения, нужно видеть и понимать четкое стабильное расписание каждого школьного дня, притом в контексте этого дня (с момента подъема и до ухода из школы) с другими днями школьной недели. Поскольку чаще всего аутичный ребенок плохо понимает фронтальные инструкции, то для него все написанное или изображенное по поводу расписания приобретает характер закона.

Поэтому в начале дня на доске обязательно вывешивается и проговаривается с детьми расписание уроков и событий на текущий день. Расписание остается на видном месте в течение всего дня. Это позволяет компенсировать стереотипность и недостаточность планирования деятельности у детей с РАС, а также подготовить их к изменению в распорядке дня.

Временной интервал, который вы обсуждаете вместе с ребенком, постепенно расширяется: сначала это планы на один день и подведение итогов одного дня, позже – воспоминание о том, что планировали и делали вчера и планы на завтрашний день. По мере освоения ребенком информации о днях недели, месяцах, временах года расширяются и границы структурированного времени.

При необходимости ребенка с РАС нужно обеспечить индивидуальным расписанием уроков и событий на день, сделанным с учетом его особенностей восприятия, привычных паттернов поведения, предпочтительных форм фиксации информации. События могут быть нарисованы, изображены схематично, маркированы разными цветами и т.п. Позже к этим событиям возвращаются, обсуждают, оценивают их. Простое по-

вседневное дело становится поводом для саморефлекции, выработки эмоционального отношения, повторного контакта ребенка с РАС с другими людьми.

В первом классе в качестве звонков к началу и окончанию урока используется колокольчик, а не школьные звонки. Это позволяет более гибко обозначать начало и конец урока.

Помимо этого, можно связывать время суток с личным опытом ребенка с РАС. Утро – «когда ты проснулся», день – «когда мы гуляли в школе» и т.п. [17].

Для обозначения длительности события (например, времени наказания) используются песочные часы на 1, 3 и 5 минут. Для записи дел, помимо расписания, можно использовать записную книжку или доску с рисунками, фотографиями, надписями.

Обо всех изменениях в классе ученикам, включая ребенка с РАС, рекомендуют сообщать за пять и за одну минуту до изменения.

Освоение адаптированной образовательной программы

Удовлетворение потребностей ребенка с РАС, связанных с освоением образовательной программы, требует адаптации учебного процесса при одновременной коррекции нарушений развития познавательной сферы.

Адаптация учебного процесса необходима даже детям с РАС, имеющим нормальный интеллект. Поэтому мы считаем завышенной формулировку требований первого варианта ФГОС НОО для детей с ОВЗ к образованию детей с РАС как «полностью соответствующему по итоговым достижениям» образованию нормально развивающихся детей.

Можно выделить следующие направления адаптации учебного процесса. Первое – *учебно-методическое направление* – предусматривает:

– составление адаптированных программ обучения для коррекционных классов (групп) и индивидуальных адаптированных программ обучения, включающих в себя изменение порядка предъявления учебных тем; изменение сроков прохождения учебных тем; включение в рабочие программы дополнительных учебных тем, необходимых для усвоения учебного материала [108; 113; 124–128; 135];

– адаптацию методов и методик обучения, подбор, модификацию и разработку учебных материалов, разработку методических рекомендаций по использованию коррекционно-развивающих технологий в учебном процессе; подбор методик обучения в соответствии с возмож-

ностями ребенка. Например, если у ребенка с РАС есть проблемы с мелкой моторикой, связанные с пониженным мышечным тонусом, и он не может в начале обучения самостоятельно водить ручку, то сначала он может писать совместно с тьютором или учителем, которые держат его руку в своей. Ручку можно сделать более удобной, снабдив накладкой из ткани или поролона и т.п.;

– разработку и модификацию контрольных и тестовых заданий; увеличение времени на выполнение заданий или уменьшение объема задания; упрощение или сокращение текста задания, разбивку большого задания на отдельные шаги, уменьшение количества заданий на странице; использование наглядных опор при выполнении заданий или при устных ответах (схем, рисунков, алгоритмов выполнения, планов устного ответа и т. п.); исключение заданий, которые учащийся заведомо не может выполнить (например, фонетический разбор слов для детей с грубым нарушением фонематического слуха); замена устных ответов на письменные и наоборот, замена формы ответа или задания на упрощенное (замена сочинения на изложение, изложения на списывание и т. д.); уменьшение объема письменного ответа (например, замена заданий на списывание заданием «вставить пропущенные слова/буквы»).

Вторым направлением является *коррекционно-развивающая* работа, которая не может строиться только как набор упражнений, тренировок и практик [70; 169]. Она разрабатывается как комплексное психолого-педагогическое воздействие, учитывающее закономерности онтогенеза и морфологические особенности центральной нервной системы ребенка с РАС. Работы должна быть организована как совместная деятельность педагога и ребенка, основывающаяся на сотрудничестве и опирающаяся на собственную активность ребенка.

Аутизм – это нарушение, затрагивающее все сферы психики, поэтому в коррекционной работе с аутичным ребенком обычно участвуют специалисты разного профиля: учителя, логопеды, нейропсихологи и др. Если над определенной проблемой работает более одного специалиста, требуется постоянный диалог, чтобы программы коррекции не входили в противоречие, но взаимно дополняли друг друга.

Специалисты дают рекомендации учителю по организации уроков с учетом индивидуальных особенностей детей: возможные формы участия ребенка в уроке, вспомогательные средства, особенности мотивации и т. п. Учитывается физическое состояние ребенка – делаются паузы, проводятся физические упражнения. В итоге становится возможной выработка единой стратегии комплексного воздействия, как на фронтальных, так и на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

Еще один блок составляют особые образовательные потребности, удовлетворение которых необходимо для коррекции и развития *эмоци-*

онально-волевой сферы ребенка с РАС. Такая работа строится в логике возрастного развития ребенка. Так, например, первые контакты с детьми основаны на аффективном заражении. Дети начинают с удовольствием вместе кричать, бегать, вовлекаются в физические контакты. При этом непонимание социальных норм чаще всего приводит к конфликтам. Поэтому важно, чтобы у детей была возможность, с одной стороны, развить саморегуляцию через направленные коррекционно-развивающие занятия, а с другой стороны, с помощью взрослого выучить образцы правильного поведения.

В этот же блок входит *работа с семьей*. Согласованные действия команды педагогов и семьи являются важнейшим условием обучения детей с РАС. Рекомендуется использовать включенное наблюдение, анкетирование, индивидуальные беседы, написание родителями эссе [151; 154; 171] для лучшего понимания отношения между ребенком с РАС и его родителями.

При создании специальных образовательных условий для детей с РАС необходимо учитывать весь спектр их образовательных потребностей. Рассмотренные нами методы и технологии удовлетворения особых образовательных потребностей в рамках динамической модели позволяют комплексно и вариативно решать проблемы обучения и адаптации учащихся с РАС на начальном этапе.

Работа со сверстниками в момент введения ребенка с РАС в школьный коллектив

Вводя ребенка с РАС в школьный коллектив, конечно, необходимо учитывать его особенности, неоднократно обозначенные нами выше:

– Если ребенок по поведению сильно отличается от остальных детей, то желательно провести с ними предварительную беседу. Можно сказать им примерно следующее: «Ребята, теперь с вами будет учиться новый ученик, его зовут... Когда он придет в класс, вы увидите, что ему трудно... (усидеть на месте, запоминать материал, легко общаться с другими, отвечать на вопросы и т.д.). Но он будет стараться и со временем научится это делать лучше. Отнеситесь к нему с терпением и пониманием. Вы можете ему помогать. Это будет правильно».

– Если ребенок сильно отличается от других детей внешне (например, передвигается на коляске), то детям следует рассказать о том, почему он не может ходить. Рассказывать нужно спокойным голосом, без лишних подробностей.

– Если ребенок по своему поведению и внешнему виду не сильно отличается от остальных детей, то, вероятнее всего, необходимости в

проведении специальных бесед нет. Возникающие проблемы могут решаться в обычном режиме. Вполне возможно, что дети спросят, почему с одним учеником сидит еще один взрослый. На это можно ответить: «Я помогаю Тане писать, ей пока трудно писать самостоятельно». Со временем, когда дети лучше узнают друг друга, острота вопросов о непохожести их одноклассника обычно спадает. Дети просто привыкают и при соответствующем контроле со стороны взрослых стараются помогать своему другу, испытывающему сложности в обучении.

В классе, где учится ребенок с особенностями развития, рекомендуют принять «Правила общения», например:

1. Я умею слушать.
2. Я умею ждать.
3. Я могу помочь, когда меня просят.
4. Если я не могу о чем-либо договориться с одноклассником, то прошу помощи у тех, кто старше.
5. Если я не могу помочь сам, то могу просить о помощи одноклассника или взрослого.

Эти правила можно визуализировать, сопроводив иллюстрациями, так, чтобы ученики быстро запомнили их и не относились к ним, как к пустой формальности. На листе с правилами можно оставить пустое пространство. По мере того, как ребенок с РАС входит в образовательный процесс, возникают новые ситуации, и дети могут сформулировать новые правила или конкретизировать те, что уже были. Показывать динамику их отношений не менее важно, чем сами правила.

Рассказ о ребенке с РАС по своей стилистике приближается к жанру инструктажа и не претендует на погружение других детей в суть проблем их одноклассника. Для детей начальной школы важна четкая информация о том, как себя правильно вести. Дети могут задать вопросы: «Не заразно ли это состояние? Почему он такой? Он глупый? У него это пройдет?» Отвечать нужно спокойным голосом, без лишней детализации: «Это не заразно. Он такой потому, что таким родился. К сожалению, не все рождаются сильными и здоровыми. Поэтому наша с вами задача – помочь... (имя ребенка) стать сильным (или спокойным, или более разговорчивым и т.п.)».

Полезно заранее рассказать детям класса о способностях и возможностях одноклассника, выделив положительные, сильные стороны любых проявлений ребенка с РАС. Например, если он мало говорит, но при этом усидчив, о нем можно сказать, что он умеет хорошо слушать других людей. О подвижном ребенке лучше сказать, что он быстро бегает. Это постепенно приведет детей к осознанию их сходства с новым учеником. Толерантность наших детей начинается с момента, когда они понимают, что сильные и слабые стороны есть у всех людей, в том числе и у них самих.

Может случиться так, что дети, видя, как сильно их одноклясс-

ник отличается от других детей, не стремятся с ним общаться. В этом случае тьютору необходимо, особенно на первых порах, вовлекать детей в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь своему однокласснику, научить его играть в их игры. Осознание детьми факта их помощи ребенку с особенностями развития может стать стимулом к началу общения.

Постепенное приобщение детей к поддержке их «особого» сверстника – необходимое условие успешного введения ребенка с особенностями развития в детский коллектив. Для самих детей класса помощь ребенку с РАС является значимым фактором развития самостоятельности и социальной ответственности.

На последующих этапах возможны такие действия, как:

– внимательное наблюдение за общением детей в классе. Если другие дети начинают дразнить ребенка с РАС или смеяться над ним, нужно активное вмешательство взрослых, защищающее ребенка от нападок и травли;

– озвучивание академических способностей и достижений ребенка с РАС, в том числе в ходе ситуаций сотрудничества. Учитель может добиться того, чтобы одноклассники воспринимали способности аутичного ребенка к чтению, большой словарный запас или отличную память как ресурс, значимый для их совместных действий;

– обучение детей с РАС основам социального взаимодействия. Ребенку можно подсказать реплики, которые воспринимаются другими людьми как готовность к контакту, даже к дружбе;

– терпеливое объяснение ребенку с РАС неправильности его непреднамеренных действий или реплик в ситуации, когда ему не хватает понимания эмоций других людей. Нужно помнить, что люди с РАС могут научиться социальным навыкам только на интеллектуальном уровне;

– поощрение общения детей с РАС с другими детьми. Если в классе используется так называемая «система приятелей», то со временем друга можно посадить за парту рядом с ребенком с РАС: он поможет ребенку с РАС концентрироваться на объяснениях учителя или выполнении задания.

Рекомендуемые игрушки для детей с РАС

В силу обстоятельств вам как учителю может понадобиться оценка игрушек, которые ребенок с РАС приносит с собой в школу. Какие из них предпочтительнее? Это:

– «сенсорные» игрушки, развивающие эмоциональную сферу и подавляющие беспокойство;

– конструкторы, работающие на развитие сразу многих навыков и помогающие организовать со-творчество;

– пазлы, особенно если ребенку помогают тьютор и одноклассники;

– простые настольные игры.

Расширение круга интересов ребенка с РАС

Мы уже неоднократно говорили о сосредоточенности ребенка с РАС на своих любимых темах и интересах. Такая ориентация на себя, конечно, мешает социальным контактам. Психологи дают ряд рекомендаций по расширению круга интересов ребенка с РАС:

– Нужно аккуратно, но последовательно предотвращать погружение ребенка с РАС в обсуждение его «узкого» интереса. В частности, можно выделить специальное время в течение учебного дня, когда ребенок может поговорить с тьютором или другими детьми о своем интересе.

– Использовать поощрения для формирования желательного поведения ребенка с РАС. Эти дети очень хорошо реагируют на комплименты, другими словами, в случае с учеником, постоянно задающим вопросы, учитель может последовательно хвалить его каждый раз, когда ребенок воздерживается от вопроса, и поздравлять его, когда он позволяет говорить остальным ученикам. Этих детей также необходимо хвалить за любое простое, ожидаемое социальное поведение, которое у других детей воспринимается как должное.

– Некоторые аутичные дети не хотят выполнять задания, которые не связаны с их интересом. Надо четко дать понять ребенку с РАС, что он должен следовать существующим правилам. Тем не менее, постарайтесь найти компромисс с ребенком.

– Если ребенок особенно упорствует в своих интересах, то учителю нужно индивидуализировать учебные задания таким образом, чтобы включить интерес ребенка. Например, если ребенок интересуется динозаврами, то следует предложить грамматические предложения, математические задачи, чтение текстов и диктанты о динозаврах.

В этом случае следует постепенно вводить в задания другие темы.

– В ряде случаев можно пытаться использовать фиксацию ребенка с РАС, то есть его привязанность к определенным объектам, темам или целям, для того чтобы расширить его репертуар интересов. При этом нужно понимать, что происхождение фиксации связано с прошлым опытом и затрудняет развитие.

Вопросы занятий физкультурой и спортом

Выше отмечено, что аутичные дети отличаются неуклюжестью. Их движения могут быть неловкими или странными из-за скованности мышц, походка – тяжелой. Они могут быть вялыми и слабыми, иметь нарушенную координацию движений.

В совокупности с затруднениями, возникающими в ходе выполнения команд или инструкций других людей, понятно, почему аутичным детям трудно даются подвижные игры или занятия, требующие моторных навыков. Им может быть трудно писать, рисовать, чертить, лепить, играть с мячом, удерживать ритм при выполнении какого-то действия. При этом отдельные дети с РАС могут быть наделены чрезвычайной одаренностью в каком-то одном виде спорта или физической активности.

Все это говорит в пользу физических упражнений, но против соревновательных занятий и командных видов спорта.

Вовлекать ребенка с РАС в подвижные занятия можно в процессе подключения к аутостимуляции. Если ребенок кружится или раскачивается, ему и его одноклассникам можно предложить упраженения, воспроизводящие эти движения.

Если у ребенка с РАС наблюдаются проблемы с моторикой, ему нужна адаптивная программа физического воспитания.

При этом соревнования могут быть не только сложны психологически и физически, но и усилить дискомфорт ребенка, вызываемый насмешками над его неловкими движениями или недовольством самим собой.

Для коррекции двигательной активности детей с РАС используется программа «Моторная азбука», основанная на исследованиях Н. А. Бернштейна [18], Е. В. Максимовой, Э. В. Плаксуновой [120].

Проверьте себя!

Если аутичный ребенок высказывает желание поучаствовать в какой-либо соревновательной игре, вы:

- ☐ разрешаете ему включиться в игру
- ☐ запрещаете ему участвовать
- ☐ предлагаете другим детям немножко «поддаться»
- ☐ переключаете всю группу детей на другую игру.

Метод социальных историй

Метод социальных историй, разработанный американкой Кэрол Грей в 1991 году, используется при работе с аутичными детьми, в том числе в комбинации с подсказками, поощрениями и другими формами работы.

Социальную историю вы можете придумать сами, и мы почти уверены, что вы давно это делаете, только не всегда обозначаете продукт как «социальную историю». В ней предполагается описание некоторой конкретной социальной ситуации, требующей использования адекватной модели поведения в соответствии с этикетом, инструкциями, нормами морали и т.п. При самостоятельном составлении социальной истории необходимо выполнять требование «одна история – одна идея».

Социальная история доступна и понятна ребенку. В ней присутствует логика социума, к которому мы приобщаем ученика с РАС. Одновременно в ней есть персонифицированные образы, способствующие эмоционализации истории, а значит, ее переживанию и запоминанию ребенком.

Очень нежелательно вкладывать в историю негативные оценки тех или иных действий или осуждение, ведь она предназначена для социализации и позитивного настроя к ней.

Социальная история предлагает ребенку с РАС некие формулы поведения и возможные ответы на реплики или действия окружающих. Например, социальная история рассказывает о каком-то мальчике, приводит его фразы или поступки. Читая историю вместе с ребенком, вы можете добиться воспроизведения фраз вашим слушателем.

Для усиления эффекта можно сопроводить историю иллюстративным материалом. Под каждой картинкой разместите не более двух предложений. Маленьким детям лучше использовать рассказ от первого лица, более старшим – от третьего. Кроме того, нужно проверить, понял ли ребенок суть истории, ее детали.

Использование метода социальных историй в инклюзивном образовании уменьшает долю социально неадекватного поведения и способствует социализации ребенка с РАС. Примеры социальных историй вы можете посмотреть в Приложении 4.

Прайминг

Этот метод, впервые описанный известным российским адвокатом А. Ф. Кони (1844–1929), состоит в подготовке ребенка с РАС к тем или иным проблемным, сложным ситуациям, возникающим в процессе инклюзивного образования. Он основан на том, что у всех людей предыдущий опыт влияет на последующий. В одном из словарей прайминг определяется как «процесс активации и актуализации уже существующей установки», «условный раздражитель создает ожидание и готовность воспринимать некоторое следующее событие». В нашем случае прайминг представляет собой предварительное обучение необходимым навыкам общения и социального взаимодействия, к примеру, с одноклассниками.

От учителя зависит, чтобы эти сложные ситуации были просчитаны заранее и не оказались неприятным сюрпризом для всех участников образовательного процесса. Подобный анализ можно делать в сотрудничестве с тьютором и/ или родителями.

Можно предварительно обучить ребенка с РАС тем или иным академическим навыкам, чтобы он немного опережал в их реализации своих одноклассников. Например, в ходе индивидуальных занятий научить его заранее письму прописными буквами, когда его одноклассники еще не умеют это делать. Такое положение дел не только благоприятно скажется на оценках, но снизит напряжение ребенка с РАС при освоении материала. Немаловажно и изменение отношения одноклассников к его возможностям.

В части социальных навыков прайминг близок методу социальных историй, вычленяя проблемные точки и моделируя ситуации, которые могут произойти во время учебы в школе. Он позволяет заранее научиться тому, как себя вести в определенной ситуации и быть более психологически и социально защищенным.

В целом прайминг хорош тем, что *объединяет индивидуальные и групповые аспекты образования* и помогает ребенку с РАС учиться наравне со сверстниками.

Проверьте себя!

Зная, что прайминг представляет собой работу по актуализации уже существовавшей установки, учитель и тьютор, обучающие ребенка с РАС, могут ставить задачу:

- ☐ усиления (фиксации) уже существующих установок ребенка, которые могут пригодиться в образовательном процессе;
- ☐ формирования установок, препятствующих некоторым негативным проявлениям ребенка;
- ☐ создания установок на положительные социальные и образовательные действия;
- ☐ изучения раннего детства ребенка с РАС для лучшего понимания всех его установок.

Ослабление эмоциональной уязвимости ребенка с РАС

Ученикам с РАС, даже когда они могут осваивать учебный материал, часто не хватает эмоциональных ресурсов для нахождения в школьном коллективе. Отчасти это связано с неспособностью адекватно воспринимать несколько стимулов одновременно (Т. Грэндин).

Жесткость мыслительных конструкций приводит ребенка к стрессу. Ориентация на реакцию родителей – к появлению заниженной самооценки и тяжелым переживаниям по поводу собственных ошибок. В свою очередь, стресс может спровоцировать агрессию в отношении себя или окружающих либо истерику.

Дети с РАС очень остро переживают моменты, когда ситуация не совпадает с их ожиданиями или привычками. Можно сказать, что эмоционально-психическое состояние ребенка с РАС почти постоянно находится на грани. Это хрупкое равновесие необходимо стабилизировать. Сказанное диктует ряд рекомендаций по ослаблению эмоциональной уязвимости ребенка с РАС:

– Подготавливайте ребенка с РАС к любым возможным изменениям расписания или режима заранее.

– Дайте ребенку информацию о том, как ему нужно вести и держать себя, когда он чувствует приближение эмоциональной вспышки.

В специализированной литературе приводятся примеры формирования списка ритуализованных действий (например, шаг 1 – глубоко вдохнуть три раза; шаг 2 – медленно сосчитать пальцы на правой руке три раза и т.п.). При выборе действий можно опираться на материал ваших наблюдений и использовать те, которые и в обычной жизни имеют успокаивающий эффект. Последовательность шагов можно написать или изобразить на специальной карточке. Если положить ее в карман или в портфель, ребенок воспользуется ей, когда почувствует необходимость. В принципе, даже само наличие подобной карточки уже немного успокаивает ребенка.

– Старайтесь говорить с ребенком спокойным голосом. Приглушайте эмоциональную окраску голоса. Слегка снижайте тон, ведь люди с РАС очень часто подчеркивают свое неприятие высоких звуков, тонких, резких голосов и т.п.

– Используйте узнаваемые ребенком с РАС словесные конструкции, но не опускайтесь до узкого набора штампов. Обучение и общение не могут сводиться исключительно к подыгрыванию.

В целом, от внимания учителя зависит возможность предотвращения эмоционального срыва. Признаками приближения могут быть снижение внимания, стремление к изоляции, плаксивость, растущая дезорганизация. При этом сам ребенок не может оценить свое состояние в полной мере. На практике это может выглядеть как отрицание ребенком депрессии. Но оно диктуется не стремлением успокоить окружающих, а невозможностью адекватной самооценки.

При появлении симптомов депрессии, расстройства или эмоционального срыва нужно:

– ни в коем случае не воспринимать слова или действия ребенка как провокацию конфликта или скандала;

– поговорить с ребенком или поручить этот разговор тьютору, но не просить ребенка оценивать собственное состояние;

– оказать дополнительную помощь в текущих учебных заданиях, обращая особое внимание на четкое структурирование материала;

– обратить внимание ребенка на позитивные стороны школьной жизни и его взаимодействия с окружающими;

– попросить ребенка выполнить действия, написанные на карточке.

Именно от учителя зависит, чтобы в критические моменты ребенок не отчуждался от школьного окружения полностью, не уходил исключительно в мир своих фантазий. Социализация может и должна продолжаться, несмотря на возможные эмоциональные перепады.

Проверьте себя!

Какие действия и в какой последовательности вы предпримете для того, чтобы успокоить ребенка с РАС, который проявляет повышенную нервозность в классе:

- ☐ дать ребенку что-то сладкое, объяснив, что оно помогает успокоиться;
- ☐ походить по коридору или комнате отдыха, приобнять ребенка, говоря, что все будет хорошо;
- ☐ вывести ребенка из класса в коридор или комнату отдыха;
- ☐ вызвать медсестру или врача в случае необходимости оказать помощь (рвота, икота и т.п.);
- ☐ проговорить ободряющие слова, предложить способ решения проблемы и предложить вернуться в класс.

Родители ребенка с РАС

Родители ученика с особенностями развития могут стать активными помощниками в работе специалистов с их ребенком в школе. У родителей и ребенка появляется важная тема для разговоров – школьная жизнь. Обсуждение этой темы при любых обстоятельствах должно носить позитивный характер.

Взаимодействие тьютора с родителями

Родители ребенка с РАС могут испытывать противоречивые чувства: как радость по поводу того, что ребенок сумел попасть в обычную школу, так и напряжение, в том числе хроническое [185], по поводу его возможностей. В пособии для родителей мы подчеркиваем несколько моментов этой ситуации, в частности, призываем адекватно оценивать возможности их ребенка, не делать его заложником своих амбиций. Нужно прислушиваться к ребенку, понимать его пределы, его ограничения.

Объективности оценки родителями исходной ситуации может способствовать заполнение таблицы о навыках, которыми владеет или не владеет ребенок с РАС, идущий в школу.

В первые дни учебы родители могут представить своего ребенка учителю и классу, сделать презентацию (рекомендации по ее созданию есть в пособии для родителей данного учебно-методического комплекса).

В ряде случаев родители могут присутствовать на занятиях в

школе, беря на себя роль заинтересованных наблюдателей и консультантов и одновременно получая новый опыт.

По отзывам уже работающих по программе инклюзивного образования учителей, встречаются родители, которые, отдав ребенка в обычную школу, считают, что именно школа должна взять на себя всю ответственность за успех обучения и социализации ребенка. В таком случае на тьютора и учителей ложится непростая задача, связанная с тем, чтобы донести до родителей идею о том, что только в команде (тьютор – учитель – родитель) можно добиться желаемого результата.

Тьютор помогает родителям ребенка с РАС:

- выстроить образовательную стратегию в целом;
- понять свою миссию и задачи в отношении ребенка, идущего в школу;
- уметь представить ребенка с РАС учителям и одноклассникам (в том числе в форме презентации или буклета);
- наладить продуктивный диалог между всеми участниками образовательного процесса;
- сформулировать основные принципы взаимодействия с ребенком с РАС и транслировать их окружающим.

Тьютор может оказывать психологическую поддержку родителям аутичного ребенка, разбираясь вместе с ними в причинах тех или иных реакций или действий их ребенка, гася тревоги или сомнения. Хорошо, если тьютору удается научить родителей соотносить ожидаемый успех обучения с реальными возможностями ребенка и радоваться даже небольшому успеху ребенка.

Вовлечение родителей в образовательный процесс может быть различным. Степень их интенсивности и глубины отражена в Таблице 1.

Таблица 1. Этапы и уровни вовлечения родителей в сотрудничество со школой

ЭТАП 1	ЭТАП 2	ЭТАП 3	ЭТАП 4	ЭТАП 5
Получение своевременной актуальной информации	Включение в мероприятия, иногда только на уровне приглашения и прихода	Обмен мнениями, обратная связь с ответ на вопросы учителя или тьютора, оценка происходящего, дискуссии	Вовлечение в принятие решений. Активная роль педагога по обеспечению продуктивного взаимодействия с родителями	Активная деятельность по общим направлениям школьной работы (например, родители как репетиторы ребенка)

Если родители готовы активно сотрудничать со школой, но еще не знают конкретных форм подобного сотрудничества, то в начале учебного года можно провести встречу всех участников образовательного процесса – учителя, тьютора и родителей. На ней можно представить ребенка, показать презентацию или буклет, познакомиться друг с другом, обсудить организационные моменты, такие как количество и состав посещаемых уроков, расписание звонков, нахождение мест общего пользования, пищевые запреты и предпочтения и т.п.

На встрече нужно оговорить:

– соблюдение режима и правил школы, регулярность встреч со специалистами, сопровождающими ребенка с РАС;

– разъяснить рекомендации консилиума, касающиеся индивидуальной образовательной траектории ребенка с РАС.

Родители должны быть в курсе того, что:

– тьютор будет выходить с ребенком из класса в другой класс (игровую комнату, где ребенок сможет отдохнуть, успокоиться и т.п.);

– одни уроки будут временно заменяться другими – например, вместо урока иностранного языка тьютор проведет индивидуальный дополнительный урок по математике.

Если родители не готовы к очной форме общения, можно обратиться к ним заочно, например, по телефону.

Зачем учителю нужны партнерские отношения с родителями?

Партнерские отношения помогают объединить опыт и усилия всех сторон, а значит, способствуют успехам ребенка. Они составляют важную часть семейных ценностей и могут продолжаться за пределами семьи – в школе. При этом в школе к ним приводит общность целей родителей, учителей, тьюторов. И хорошо, если родители сознательно и добровольно выбирают позицию партнерства со школой, не рассматривая сотрудничество как принуждение или ненужную трату времени.

Только партнерские отношения обеспечивают взаимопонимание и взаимодействие между участниками образовательного процесса. Конечно, педагогу следует установить спокойные, доверительные и уважительные отношения с родителями всех детей, которых он учит, в том числе детей с РАС. В идеале нужно стремиться к распространению духа партнерства на всех родителей класса и формированию родительского сообщества.

Для этого, чтобы учитель развивал партнерские отношения с родителями ребенка с РАС, есть несколько причин. Укажем их, опираясь на подход Д. Митчелла [88], придающего этим отношениям особую значимость:

– Как правило, именно родители *дольше и глубже* других вов-

лечены в образование ребенка в школе. Они заинтересованы в образовании ребенка больше, чем все остальные. Решения, принимаемые школой по поводу их ребенка, окажут заметное влияние именно на них.

– Родителям известно, насколько развит их ребенок, а также известны *факторы*, обуславливающие особые образовательные потребности. Обычно они могут рассказать, что мотивирует их ребенка и каковы наиболее эффективные стратегии его воспитания и обучения.

– Они помогут лучше понять некоторые аспекты *поведения* ребенка. Однако педагогу очень важно поддерживать баланс между пониманием того, как сильно родители влияют на поведение ребенка, и возложением на них всей ответственности за это поведение. Простое и однозначное объяснение поведения ребенка существует очень редко, поэтому вставать на постоянную критическую позицию по отношению к родителям в данном случае просто непродуктивно.

Следует избегать ошибки, когда при наличии у ребенка с РАС какой-либо проблемы к ее исправлению привлекаются только родители:

– Работа с родителями увеличивает вероятность соответствия ожиданий в отношении поведения ребенка дома и в школе. Также она повышает возможности для закрепления желаемого поведения и позволяет увеличить число людей, которые могут этим заняться.

– Если родители глубоко вовлечены, они лучше понимают, как происходит обучение их ребенка, а также видение и цели школы.

– Регулярные контакты учителя с родителями повышают чувство ответственности у педагога.

– У детей возрастет чувство важности образования, когда они увидят, что их родители и педагоги работают вместе.

Понятно, что при этом некоторым родителям необходима человеческая и профессиональная поддержка.

– Дети с РАС, как и другие дети с особыми образовательными потребностями, могут быть источником как радости, так и огорчений. Родители могут принимать своих детей и отвергать их, могут чрезмерно их защищать, если сами испытывают шок, отрицание, неверие, гнев, вину, депрессию и стыд в разные моменты времени. Эти чувства могут возникать в разные периоды жизни ребенка, особенно в значимые, такие как дни рождения и перевод из школы в школу.

– Родителям может потребоваться приобретение специальных навыков, например, систематических познаний в педагогике, поскольку их дети учатся важным навыкам не так естественно и независимо, как их браться и сестры. Методики управления поведением могут понадобиться в тех случаях, когда приходится справляться с серьезными отклонениями в поведении. Возможно, им будет необходимо научить-

ся самим и научить других своих детей использованию специального оборудования и вспомогательных устройств.

Родители детей с особыми образовательными потребностями (включая РАС) могут беспокоиться о вещах, которые обычно не беспокоят остальных родителей. Они могут проявлять больше беспокойства о безопасности в школе или во дворе, о том, будут ли другие дети добры или жестоки, будут ли родители других детей жаловаться на их ребенка, если он не совсем правильно себя ведет. Это повышенное беспокойство приводит к тому, что они могут требовать отделения своего ребенка от одноклассников вместо того, чтобы стремиться к инклюзии.

– Наличие ребенка с особыми образовательными потребностями часто сказывается и на семье. У них остается мало времени на социальные контакты. Друзья и члены семьи могут начать их избегать или высказывать оскорбительные для них предположения, что проблемы с поведением их ребенка – результат плохого воспитания. В некоторых обществах родителей, давших жизнь ребенку с инвалидностью, заставляют испытывать чувство стыда или вины. Финансовые вопросы, связанные с особыми потребностями ребенка, могут подорвать семейный бюджет.

– Хотя браться и сестры могут безоговорочно любить и принимать других членов своей семьи, а также испытывать чувство ответственности за них, они могут стесняться брата или сестру с особыми образовательными потребностями, чувствовать, что их игнорируют, в то время как ребенку с особыми потребностями уделяется больше внимания.

– Забота о семье может эмоционально утомить родителей детей с особыми образовательными потребностями.

Что помогает развитию эффективного партнерства учителя и родителей ребенка с РАС?

Как считает Д. Митчелл, в установлении хороших рабочих отношений учителя с родителями могут помочь:

– Регулярные контакты с родителями. Возникают динамичные отношения, в которых отмечаются даже небольшие успехи, а сложности быстро выявляются и преодолеваются. Таким контактам могут способствовать ежедневные карточки с отчетами, дневники, написанные самими детьми приглашения на просмотр выставленных работ.

– Конкретика в отношениях. Родителям может быть проще взаимодействовать со школой, если им четко описывают их возможный вклад в тот или иной процесс и объясняют, как добиться результатов.

– Структурированность самих встреч. Например, встречи, посвященные разработке индивидуального учебного плана, должны

включать время на установление контакта, получение информации у родителей, предоставление им информации, обзор всей той информации, которой обменялись, и планирование времени на последующую встречу.

– Доброжелательный характер отношений. В любых отношениях бывают конфликты, которые следует разрешать в позитивной, доброжелательной манере.

Основная трудность при вовлечении родителей в образование состоит в их нежелании воспользоваться возможностями, предоставляемыми школой. Причины со стороны родителей могут быть разнообразны: нет времени; у них сформировано негативное отношение к школе; они переживают личностный кризис; у них присутствует осознаваемое или неосознанное намерение «оставить все специалистам»; пассивность; боязнь насмешек; уверенность родителей в том, что им нечего сказать или предложить школе. Далеко не все родители могут или хотят быть глубоко вовлеченными в образование своего ребенка. Настаивать бесполезно. Можно лишь продолжать предлагать возможности для вовлечения, даже если этими возможностями родители не воспользуются.

Стимулировать активность родителей в случае ребенка с расстройствами аутистического спектра может понимание ими необходимости помощи ребенку во всех видах коммуникаций. Рекомендации на эту тему приводятся в пособии для родителей данного учебно-методического комплекса.

Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивного образования

Способы достижения цели обучения в каждом конкретном случае могут быть разными. Важно, чтобы поставленная педагогическим коллективом цель не была абстрактной: например, включение ребенка с особенностями развития в образовательный процесс. Лучше, если цель будет более узкой, но конкретной: к примеру, адаптация ребенка к образовательной среде класса во время урока или (если таких проблем с адаптацией у него нет, а есть сложности в познавательной сфере) развитие познавательной сферы ребенка при фронтальном обучении в классе. Более узко сформулированная цель выявит и более четкие задачи: удержание внимания на уроке во время объяснения учителя, развитие навыка самостоятельного письма, развитие умения вести диалог с одноклассниками и т.п.

Определение зоны ближайшего развития ребенка

Зона ближайшего развития – это термин, введенный в 1930-х гг. выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским для того, чтобы выстраивать связи между обучением и психическим развитием ребенка. Она определяется для тех функций, которые ребенок не в состоянии реализовать самостоятельно, но способен раскрыть в образовательном процессе с помощью взрослых. Постепенно навыки и умения, формируемые в ходе обучения, интериоризуются, становятся личным достоянием самого ребенка. По сути, с помощью этого термина можно лучше представить весь процесс освоения каждым следующим поколением социального опыта человечества. Говоря более узко, можно отметить, что видение зоны ближайшего развития помогает педагогу четче оценить возможности и перспективы ученика, в том числе с учетом уровня актуального развития (тоже термин Л. С. Выготского).

Определение зоны ближайшего развития ребенка с РАС формирует будущую цель образовательной деятельности на следующем этапе при четком понимании того, что завтра ребенок уже самостоятельно справится с тем, что сегодня выполняет при поддержке и помощи взрослых.

Оперирование концептом «зона ближайшего развития» предполагает, что обучение ребенка с РАС проходит именно в группе, в коллективе [8]. Нормально развивающийся сверстник помогает аутичному ребенку войти в эту группу и реализовать потребность «быть, как все» (М. И. Лисина). Ориентация на сверстников, особенно если она предварительно сформирована специалистами, становится наиболее эффективным инструментом коррекции.

Одновременно учителю необходимо учитывать зону ближайшего развития остальных детей, соотносить их между собой. Сделать это можно, к примеру, организовав помощь ребенку с РАС в выполнении домашнего или другого задания со стороны здорового ребенка.

Характер и уровень задач, находящихся в зоне ближайшего развития, определяет учитель на основании наблюдений за ребенком с РАС на предыдущем этапе, а также информации, предоставляемой родителями и тьютором.

Установление эмоционального контакта с ребенком с РАС

Несмотря на то, что установление эмоционального контакта с аутичным ребенком прописано как часть образовательного стандарта и имеет статус его особенной потребности, далеко не все авторы и документы конкретизируют эту важнейшую задачу. Наиболее интересные сравнения и рекомендации, на наш взгляд, содержатся в работах [86; 106]. В последней дана последовательность шагов и нетривиальные простые советы,

как, к примеру, накопление опыта эмоционального сопереживания в процессе обмена впечатлениями, включающими в себя местонахождение и реакцию ребенка с аутизмом («и ты попал под дождь...», «и мы вчера ходили по грибы...», «я тоже люблю играть в шахматы...» и. т. п.).

Не менее значимыми при установлении и развитии эмоционального контакта с аутичным ребенком являются:

– работа над формированием более связной и развернутой картины мира, в которую постепенно вплетаются отдельные события жизни ребенка, до сих пор казавшиеся ему не столь значительными;

– попытки осмысления будущего. Разговор о планах на будущее;

– обращение к прошлым фактам и прошлому опыту, в том числе совместному, обсуждение событий и сюжетов жизни ребенка;

– умение выбирать между двумя примерно равнозначными вариантами, которое смягчает привычную жесткость суждений ребенка;

– сопереживание результатам совместной деятельности со взрослым;

– приведение ребенка к пониманию того, что рядом с ним находятся люди, у которых есть свой жизненный опыт и свой внутренний мир.

Ребенок понимает, что свои мысли или впечатления можно делить с другими людьми. И что, в свою очередь, эти люди могут интересоваться им, стремиться к контактам с ним. Он начинает обращаться к этим людям. Так возникает опыт продуктивных коммуникаций, имеющий уникальное значение для процесса социализации в целом. Помимо прочего, формирование большей эмоциональной устойчивости может быть аргументом в пользу изменения варианта образовательного стандарта.

Оценка динамики в деятельности ребенка

Исходя из поставленных целей и задач, в конце запланированного периода работы производится оценка динамики работы с ребенком. Что удалось? Что не удалось? Каковы причины? Что нужно изменить в программе работы, подходах, методах, чтобы добиться желаемого результата? Возможно, нужно пересмотреть оценку возможностей ребенка и зону ближайшего развития? Ответы на эти вопросы помогут тьютору наметить дальнейшие пути работы.

Формирование представления об иерархии отношений во время урока и вне урока

Представления ученика с особенностями развития об иерархии отношений – поиск своего места в социуме. Учитель – главное лицо, своего рода центр, от которого исходит инициация учебной активности

учеников. Для обычных детей это становится достаточно ясным почти сразу. Для ребенка с особенностями развития это бывает очевидным не всегда [144]. Более того, приходится прилагать усилия к тому, чтобы ребенок осознал и признал авторитет учителя, научился продуктивно взаимодействовать с ним. Для ребенка с особенностями развития сложность признания учителя лидером заключается еще и в том, что помимо учителя в активном взаимодействии с ним находится и тьютор. Подчиняться двоим сразу – задача, трудная для любого.

Стиль обучения – индивидуальный подход

Стиль обучения ребенка – это его индивидуальный способ познания мира. То, что «обычным» детям дается легко или с небольшими усилиями, ребенку с РАС может даваться сложно, требовать значительных усилий.

Как подчеркивают специалисты, «индивидуальный стиль обучения и преподавания складывается из ведущего способа восприятия информации об окружающем мире, особенностей организации деятельности в зависимости от доминирования правого или левого полушария, наличия или отсутствия зависимости от контекста в изучении материала, темпа и прочих характеристик деятельности учащегося» [19].

Опыт учителей, использующих индивидуальные подходы к каждому ученику, позволяет добиться хороших результатов. Для детей с особенностями развития индивидуальный подход имеет решающее значение. Например, для некоторых детей усвоение информации через телесные ощущения или через слух является единственно возможным способом получения знаний, по крайней мере, на первых порах. И наиболее предпочитаемый канал восприятия становится той «дорожкой», по которой только и возможно доносить информацию до ребенка.

Понимание учебного материала возможно через:

– визуальное представление – картинки, тексты, таблицы;

– слуховое представление – рассказ учителя, чтение текста, музыка;

– тактильные ощущения – участие в опытах и упражнениях, где можно потрогать, подержать в руках, подвигаться;

– чувства – эмоциональная окраска изучаемого материала.

Пример. Ребенок с аутистическим расстройством не смотрит на экран компьютера во время занятия по информатике, хотя сидит перед монитором; его взгляд устремлен вверх или в сторону. Попытки привлечь его внимание к экрану безуспешны, так как любое изображение игнорируется. Ребенок, если и фиксирует взгляд, то только на мгновение.

Но когда ребенок вдруг слышит интересные для него звуки, которые исходят из колонок, расположенных рядом с монитором, он смотрит на экран дольше.

Со временем ребенок понимает, что разные изображения (картинки на экране) «издают» разные звуки. Ребенок, желая услышать приятный (интересный) для него звук, запоминает картинку и место на экране, на которое нужно «кликнуть» мышью. Ради получения нужной звуковой информации ребенок внимательно смотрит на экран монитора, развивая зрительный канал восприятия. Через некоторое время ребенок смотрит на экран более длительное время, с интересом.

Познавательный потенциал любого ребенка постоянно растет. Чем активнее ребенок с РАС вовлечен в образовательный процесс, тем больше шансов, что со временем он сможет усвоить то, чего раньше не мог.

Скорость восприятия и усвоения информации у каждого своя. Об этом надо просто помнить. Если ребенок после сотого раза повторения путает, какую букву писать – «а» или «о», это не значит, что он никогда не запомнит написание того или иного слова. Некоторым детям требуется многократное повторение.

Главное – не унывать, а творчески искать пути к достижению цели (быть может, попробовать иную стратегию обучения).

Коррекция двигательной активности детей с РАС на уроке

Многие дети с особенностями развития не могут сидеть на уроке спокойно. Они начинают размахивать руками, трясти ногой, вертеть в руках различные предметы. Этими действиями ребенок отвлекает остальных, да и сам нередко перестает воспринимать то, что происходит в классе, сосредотачиваясь на своих телодвижениях.

Помимо использования инструментов адаптивной физической культуры, в таких случаях учитель может предположить, что помогает сделать ребенку навязчивая двигательная активность, а далее придумать действие, которое может заместить исходное, не будучи отвлекающим.

Не имеет смысла бороться с этими движениями или запрещать их, так ребенку может стать только хуже. Но вполне возможно придать движениям игровой характер, то есть присоединиться к аутостимуляции.

Пример. Ребенок катает карандаш по столу, с силой нажимая на него. Для мальчика важно воздействие на ладонь, оказываемое карандашом. В этом случае ребенку можно предложить следующее: прикрепить под крышкой стола шершавую бумагу или карандаш. Таким образом, когда ребенку понадобится «почесать» ладонь, он сможет сделать это так, чтобы другие дети этого не видели. Другому ребенку, который находился в постоянном движении, было предложено «мять» в руке мешочек с крупой [168].

Многие навязчивые движения ребенок совершает бессознательно, не замечая, что он это делает. Спокойный, доброжелательный разговор о навязчивом движении позволяет «включить» у ребенка сознательный контроль за своими действиями, а совместный поиск адекватной замены этим движениям может и вовсе существенно снизить их проявления.

Оценка сформированности основных навыков школьной деятельности на конец первого года обучения

Ниже приведен перечень навыков ребенка с РАС, которыми он должен владеть к концу первого года обучения. Для представления полной картины можно отметить в Таблице 2 плюсом («+») действия, которые ребенок выполняет, минусом («–») – действия, которые ему пока недоступны; знаком «+–» – то, что ребенок делает, но не всегда, и «–+» – то, что он делает редко.

Если заполнить таблицу в начале и в конце учебного года, то это позволит не только оценить достижения и потенциал ребенка с РАС, но и увидеть проблемные точки, а также составить индивидуальный план работы.

Таблица 2. Характеристика навыков ребенка с РАС (по Н. В. Борисовой)

Деятельность ребенка	Делает + Делает не всегда + – Делает, но редко – + Не делает –
Маршрутная деятельность	
Знает, где раздевалка; приходя в школу, идет в раздевалку, в соответствующее место; верхнюю одежду вешает на вешалку, переобувается, пакет с обувью тоже вешает на вешалку	
Берет свой портфель и идет в свой класс	

В классе находит свое место; достает из портфеля необходимые вещи, в соответствии с уроком; портфель помещает на соответствующее место	
В течение урока находится в классе, сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя	
После урока меняет учебники и тетради для следующего урока	
Во время перемены вместе с другими учениками под руководством учителя выходит из класса, гуляет в рекреации или идет в столовую, в спортзал, в другие классы, после уроков – в раздевалку	
После уроков собирает все вещи в портфель	
Другое	
Витальная деятельность (навыки самообслуживания)	
Во время урока (или на перемене) может попроситься в туалет	
Может самостоятельно сходить в туалет во время перемены	
Моет руки перед едой и после туалета	
Находясь в столовой, ест	
Другое	
Коммуникативная деятельность	
Выполняет инструкции учителя	
Может повторять действия за учителем	

Смотрит на учителя	
Задает вопросы	
Отвечает на вопросы	
Поднимает руку, когда знает ответ	
Может по просьбе учителя выйти из- за парты и ответить у доски	
Копирует то, что делают другие ученики, если не успел за учителем	
На перемене общается со сверстниками	
Другое	
Учебная деятельность	
Может самостоятельно писать	
Может самостоятельно открыть учебник или тетрадь на нужном месте	
Пользуется не только ручкой, но и остальными канцтоварами, в соответствии с заданием	
Рисует	
Пользуется красками, фломастерами, мелками	
Другое	
Этика отношений	
Здоровается (прощается) в соответствии с ситуацией	
Обращается к учителям на «вы», к сверстникам – на «ты»	
Ждет, когда надо ждать всех	

Помогает другим, по просьбе	
Помогает другим, без просьбы, по ситуации	
Поздравляет, выражает радость успеху других	
Переживает за других в случае грустной ситуации	
Другое	
Осознание себя и смысла учебы	
Радуется похвале	
Понимает и серьезен, когда его действия критикуют	
Стремится исправить свое поведение или оценку	
Выражает разную степень интереса к темам и урокам	
Что-то любит больше, что-то меньше (рисовать, двигаться, слушать)	
Другое	

Рекомендации по составлению индивидуального плана работы с ребенком

На основе определения зоны ближайшего развития ребенка с РАС, заполнения представленной выше таблицы, сопроводительных документов (психологической характеристики, педагогической характеристики) и бесед с учителем и родителями составляется индивидуальный план работы с ребенком с РАС. Такой план работы удобнее составлять после одной-двух недель обучения в школе, когда уже можно понять проблемы, с которыми сталкивается ребенок в школе.

План должен содержать основную цель работы, задачи (как общего характера, так и конкретные – установить эмоциональный контакт с ре-

бенком, развивать усидчивость, научить соотносить предметы по форме, корректировать «полевое» поведение ребенка и т.п.), примерные сроки решения поставленных задач. Поскольку речь идет о ребенке с особенностями развития, то времени может понадобиться больше, чем запланировано.

В индивидуальной образовательной программе есть три раздела, где перечисляются навыки, которыми ребенок должен овладеть к концу учебного года:

– предметные области – навыки по учебным дисциплинам (математика, русский язык, окружающий мир и т. д.);

– коррекционно-развивающая область – навыки по функциональным сферам (восприятие, речь, коммуникация, самообслуживание и т. д.);

– универсальные учебные действия – навыки, которые позволяют ученику учиться.

Адаптация учебного материала к возможностям ребенка с РАС

Сегодня палитра школьных учебных пособий довольно широка, но даже она порой не включает в себя требуемый конкретному ребенку вариант. Для успешного инклюзивного обучения ребенка с РАС учителю приходится адаптировать и видоизменять имеющиеся пособия. В адаптации учебного материала могут помочь уже существующие программы и учебные пособия для коррекционных школ. Некоторые педагоги создают собственные рабочие тетради, карточки и даже книжки.

Для детей с РАС важна системность материала, облегчающая понимание причинно-следственных связей. Материал требуется упрощать и разбивать на более мелкие части.

«Подгонять» каждого ребенка под образовательный стандарт бессмысленно. Помните, что главными целями обучения ребенка в школе являются социализация и усвоение знаний для раскрытия его творческого потенциала.

Нужно учитывать доминирующий способ восприятия ребенком информации и использовать его средства. С ребенком-аудиалом нужно использовать больше записей и аудиоматериалов, с ребенком-визуалом – графических, образных, цветовых и других подобных решений. Если ребенок предпочитает материал на планшете или отдельных листах, ему можно предоставить такие версии. Для некоторых детей удобнее вклеивать или вписывать ответ в задании, в том числе на контрольной работе, а не переписывать его целиком.

Если ребенок не говорит вовсе или говорит мало, нужно про-

думать формы обратной связи с учетом степени понимания ребенком речи других людей.

Отработку навыка уместнее проводить на индивидуальных занятиях, а во время урока «пояснять» речь учителя воздействием на плечо и бедро подопечного. Если ребенок запутался, то ему можно «подсказать» – не словами, а нажимом на соответствующее место. Для ребенка такое обучение может превратиться в веселую игру. Когда решать примеры этого типа станет легко, можно перейти к сочетанию телесного и зрительного стимула, показывая, как пишутся такие примеры.

Если ребенку трудно записывать примеры, то сначала их может фиксировать взрослый, а ребенок будет только указывать ответ. Когда ребенок начнет быстро справляться со счетом, он сможет записывать примеры сам полностью.

Разнообразные способы подачи материала и частое его повторение позволят накопить информацию и объединить ее в общую картину. Школьная программа построена на двух основных принципах: линейном (от простого к сложному) и концентричном (возвращение к одному и тому же материалу несколько раз на разном уровне; например, темы «Части речи», «Состав слова», все математические операции и т.д. с каждым классом изучаются все более углубленно). Но дети с особенностями развития могут запоминать не всю информацию; кроме того, более сложное для них может оказаться более понятным. То есть восприятие, переработка, понимание и оперирование информацией могут происходить мозаично, фрагментарно. Это не значит, что если ребенок на данном этапе обучения усвоит лишь часть информации, то он не сможет в дальнейшем пользоваться ею в полном объеме. «Достраивание до полной картины» может произойти гораздо позже.

Ответы на вопросы рубрики “Проверьте себя!”

В случае конфликта между родителями класса, имеющими различных детей, более продуктивно:

- ✓ найти страх или предубеждение, породившие конфликт, и озвучить их на совместной встрече.

Выберите оптимальную, с вашей точки зрения, модель взаимодействия в какой-либо сложной образовательной ситуации вас, как учителя, и тьютора, который сопровождает ребенка с РАС:

- ✓ советуюсь с тьютором, принимаем решение вместе.

Вы и тьютор пришли к заключению о том, что ребенок с РАС достиг уровня, где он способен обходиться без сопровождения тьютора. Если вам придется объяснять ребенку этот факт, вы:

- ✓ свяжете достижения ребенка с его успешной работой с тьютором;
- ✓ расскажете о ближайшем будущем ребенка с РАС в школе.

Если в школе собираются сделать косметический ремонт крыльца, то вы предложите ребенку с РАС:

- ✓ игру «Давай ходить в школу по-новому»;
- ✓ организацию помощи со стороны детей класса в уборке мусора на крыльце.

Аутичный ребенок порывается вставать, перемещаться по классу во время урока. Каковы, на ваш взгляд, возможные действия учителя в этом случае:

- ✓ отвлечь ребенка привычным для него, но не относящимся к уроку, делом (перебирать ключи в связке, теребить ленточку и т.п.).

В сопроводительной литературе встречаются совершенно разные советы по месту посадки «особого» ученика в классе. Какая логика представляется вам наиболее убедительной, каков ваш опыт?

- ✓ присмотреться к особенностям ребенка с РАС и подобрать индивидуальный вариант.

Если аутичный ребенок высказывает желание поучаствовать в какой-либо соревновательной игре, вы:

- ✓ предлагаете другим детям немножко «поддаться».

Зная, что прайминг представляет собой работу по актуализации уже существовавшей установки, учитель и тьютор, обучающие ребенка с РАС, могут ставить задачу:

- ✓ – создания установок на положительные социальные и образовательные действия.

Какие действия и в какой последовательности вы предпримете для того, чтобы успокоить ребенка с РАС, который проявляет повышенную нервозность в классе:

- ✓ (вызвать медсестру или врача в случае необходимости оказать помощь (рвота, икота и т.п.));
- ✓ вывести ребенка из класса в коридор или комнату отдыха;
- ✓ походить по коридору или комнате отдыха, приобнять ребенка, говоря, что все будет хорошо;

- ✓ дать ребенку что-то сладкое, объяснив, что оно помогает успокоиться;
- ✓ проговорить ободряющие слова, предложить способ решения проблемы и предложить вернуться в класс.

Заключение по РАЗДЕЛУ II

Во втором разделе пособия представлен материал о факторах, способствующих адаптации ребенка с РАС к условиям школы, а также предложены действия и методики, позволяющие реализовать задачи, возникающие в процессе вхождения ребенка с РАС в школьную жизнь. Метод социальных историй, прайминг, подбор игр и игрушек, организация образовательной среды – все это в равной мере помогает ребенку с РАС учиться и взаимодействовать с другими людьми.

Развернутая информация о статусе, задачах, возможностях тьютора появилась не случайно – ведь именно тьютор является относительно новым участником инклюзивного образовательного процесса.

Особый акцент делается на индивидуализации учебного процесса ребенка с РАС. Если таких детей в классе несколько, то даже для решения одной и той же задачи (выбор парты, обучение письму, пауза во время занятий) необходимо найти оптимальные – а не типовые – ходы.

Вопросы для дискуссии

1. Как в вашем представлении выглядит цепочка сотрудничества педагогов, специалистов, родителей, которая поможет в обучении ребенка с расстройствами аутистического спектра?
2. Какие ресурсы для налаживания сотрудничества и реализации модели инклюзивного образования есть в вашей школе?
3. Что препятствует развитию инклюзивной культуры в вашей школе?

РАЗДЕЛ III
Вхождение аутичного ребенка в школьную жизнь

В этом разделе мы остановимся на деталях приобщения ребенка с РАС к школьной жизни. Наиболее ответственный момент этого процесса – постепенность, отсутствие скоропалительных решений, отказ от форсирования обстоятельств обучения. Настройте себя на долгосрочный процесс. Разбейте его на этапы и шаги, думая как о ребенке, так и о своих профессиональных возможностях.

Этапы организации индивидуального сопровождения ребенка: последовательность

1	2	3	4
Первичная диагностика	Прохождение ПМПк	Разработка индивидуального образовательного маршрута	Разработка адаптированной образовательной программы
5	6	7	
Реализация	Динамическая реализация	Оценка результатов этапа сопровождения	

Знакомство ребенка с классом и учителем

Знакомство со школой достаточно полно представлено как в пособии для ребенка, так и в пособии для родителей ребенка с РАС, входящих в учебно-методический комплекс «Скоро в школу!». Тем не менее, мы еще раз остановимся на нем, посмотрев на процесс глазами учителя:

– дайте ребенку и его родителям несколько раз зайти в класс, когда в нем никого нет;

– вместе выберите место, где будет сидеть ребенок;

– дайте ребенку освоиться на новом месте, посадив его за парту. Дайте ему время на то, чтобы осмотреться, свыкнуться с новыми тактильными ощущениями, новой позой, даже заскучать;

– можно на некоторое время оставить ребенка за партой с книжкой или игрушкой;

– если он не остается один, подскажите маме, чтобы она осталась рядом с ребенком.

Такая подготовка по снижению сенсорной нагрузки обеспечит более спокойное состояние ребенка, когда он придет в класс с другими детьми.

Посоветуйте родителям заранее приучить ребенка с РАС к школьной одежде и обуви, разрешив ему ходить в этой одежде либо по дому, либо в место, которое вызывает у него положительные эмоции. Скажите родителям, чтобы они не стеснялись дать ребенку в школу уже используемые карандаши, пенал и другие принадлежности.

Подскажите родителям организацию одной или нескольких встреч их ребенка с кем-либо из одноклассников, особенно если дети уже знакомы.

Посоветуйте родителям ребенка с РАС заранее приучить его к звуку будильника, если они собираются пользоваться будильником при подъеме. Хорошо, если будильник выставлен на чуть более раннее время. Тогда ребенку нет необходимости торопиться и нервничать, он может несколько минут позаниматься привычными делами.

Покажите родителям расписание уроков, перемен, приема пищи, чтобы они могли заранее подстроиться к этому ритму. Ребенку с РАС будет легче включаться в школьные занятия во время, которое он до школы тратил, к примеру, на занятия рисованием.

Порекомендуйте родителям отказаться от гостей, походов в людные места, ярких мероприятий в первые недели пребывания их ребенка в школе. Нужно добиться того, чтобы ребенок привык ко всем действиям, сопровождающим его школьную жизнь.

Подскажите родителям, чтобы они больше рассказывали ребенку о своих школьных буднях – друзьях, делах, месте в классе и т.п.

Проверьте себя!

Если родители ребенка с РАС жалуются вам не его медлительность, вы:

☐ сетуете на медлительность ребенка вместе с ними;

- ☐ советуете им привести в пример любимого героя книги или фильма;
- ☐ советуете им рассказать о собственном школьном опыте выполнения каких-то дел или заданий;
- ☐ говорите о недопустимости такой медлительности в «обычной» школе.

Обязательные моменты успешного урока

Для того чтобы уроки проходили с пользой и со временем становились все более интересными для ребенка с РАС, нужно выполнять ряд вполне приемлемых условий:

– Активность детей, как психологическая, так и физическая. Наличие в распорядке динамических пауз, упражнений, которые активизируют детей.

– Творчество и сотворчество. Творческие задания, в том числе групповые, «включают» ребенка с РАС в коллектив – как эмоционально, так и интеллектуально.

– Рассказ о школе, различных школьных событиях, деталях школьной жизни в ходе выполнения тех или иных заданий. Осмысление школьной жизни, ее положительная оценка, отдельные факты – все это помогает ребенку с РАС избежать ситуаций дезадаптации и «приблизиться» к малознакомой пока среде эмоционально.

– Самоанализ, контроль активности на уроке, оценка своих действий, успехов и неудач, оценка эмоций – важный момент социализации ребенка с РАС.

Проверьте себя!

Вы хотите усилить включенность аутичного ребенка в образовательный процесс, организованный в форме игры. Он сопротивляется этому, но при этом не выказывает явного протеста. Ваши возможные действия:

- ☐ пытаетесь сменить эту игру на какое-то другое занятие в надежде, что ребенок на него отреагирует;
- ☐ рассказываете правила игры в стилистике фрональной инструкции, чтобы развить хотя бы какие-то навыки ребенка;
- ☐ вы играете в одиночку, но комментируете игру, используя местоимение «мы»;
- ☐ уходите, переключаясь на другие учебные действия и других детей.

Снижение агрессивности предметного мира и поступающей информации как задача педагога

Современная культура, особенно городская, переполнена разрозненными, плохо сочетающимися между собой предметами и техническими устройствами. Многие городские пространства не отвечают элементарным требованиям визуальной экологии. Даже в школьной среде в будни вы можете сталкиваться с китчевыми обложками тетрадей или дневников, раскраской одежды или полиграфических продуктов в «кислотные» тона. Визуальная и иная агрессия не способствуют нормальному состоянию ребенка с РАС (и других детей тоже, просто им немного легче адаптироваться к ней).

Формируя предметную и информационную образовательную среду для ребенка с РАС, обратите, пожалуйста, внимание на ее структурированность, экологичность, уравновешенность. Это не значит, что мы призываем вернуться к монотоннности, вовсе нет. Яркое пятно цветка на окне, плакат или рисунок на стене, орнамент на пенале не могут повредить никому. Однако все хорошо в меру, поэтому обратите внимание на следующие моменты:

– у мебели и предметов – гармония форм и цветов, приятные фактуры и текстуры. Для подкрепления своей оценки их качества вы можете провести небольшие фокус-группы среди учеников и даже их родителей;

– на обложках и других носителях – выразительные, но не экспрессивные композиции, характер персонажей и сцен, цвето-колористическое решение, понятность сюжета;

– у игрушек – выражение лица или мордочки; цветовые сочетания (например, желто-черные полосы знаменуют собой опасность не только в природе; их настойчивость, назойливость могут стать сильным визуальным раздражителем для ребенка с РАС); тактильные характеристики материалов; экологичность цветов и материалов.

Если возможно, ограничьте поступление агрессивной аудиальной и визуальной информации.

Следите за реакцией ребенка с РАС на различных людей, которые появляются в классе или школе в целом.

Учитесь регуляировать тембр голоса. Говорите спокойно и размеренно, следите за интонационным строем речи. Структурируйте речь.

Опасность псевдогуманизма

От верного тона и настроя всех участников образовательного процесса зависит не только этика взаимоотношений, но, можно сказать, жизнь и здоровье ученика с расстройствами аутистического спектра.

Материалы фонда «Перспектива», на которые мы опираемся, совершенно верно подчеркивают, что при инклюзивном образовании в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья возможно появление псевдогуманизма [168].

Речь не идет о включении или невключении ребенка с ОВЗ в школьный коллектив. В большей степени дело касается аккуратности и точности формулировок, которыми сопровождается нахождение такого ребенка в классе.

Очевидно некорректно говорить, к примеру, о том, что учителя соглашаются на включение в класс ребёнка с инвалидностью, «чтобы в классе развивались доброта и толерантность», ведь эта формулировка создает диспозицию, при которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья как бы противопоставлен детям класса, которым необходимо на его примере чему-то научиться.

Приведем слова, как нельзя лучше характеризующие эту ситуацию: «Во всех классных беседах на нравственные темы ученик с инвалидностью фигурирует как образец жизнестойкости, оптимизма, упорства и тому подобных качеств. Пытаясь сплотить детский коллектив, учитель даёт классу установку на обязательное общение и помощь однокласснику с инвалидностью. Навязанная обязанность только препятствует возникновению хорошего отношения, а постоянная помощь окружающих порождает у ребёнка с инвалидностью иждивенческое настроение. У одноклассников же, вопреки ожиданиям учителя, может возникнуть отрицательное отношение к любимчику учителя и самому образцовому ребёнку. Ученик с инвалидностью хочет простого дружеского общения, а не особого отношения.

Необходимо понимать, что инклюзия это не некая благотворительная акция, а вопрос права на образование».

Проверьте себя!

Вас просят коротко и доступно рассказать о том, зачем вы согласились участвовать в процессах инклюзивного образования (мы говорим о внутренней мотивации, а не школьных регламентах). Перебирая возможные ответы, вы отвергаете некоторые из них:

- ☐ чтобы быть современным педагогом;
- ☐ чтобы дети в классе понимали, какие разные есть люди и учились сочувствовать им;
- ☐ чтобы все дети могли учиться;
- ☐ чтобы проверить себя на прочность.

Бесполезность гиперучастия

Как сообщает об этом сайт «Перспектива», «иногда педагоги, говоря о необходимости и важности для ребёнка с инвалидностью общения с разными людьми, вполне удовлетворены ролью самого значимого для ребенка друга. Такие педагоги поддерживают индивидуальное обучение ребенка с инвалидностью на дому, с удовольствием принимают на себя роль "особого человека" для ребенка, уважаемого родителями "доброго педагога", который не бросает их ребенка» [168].

В подобной, хотя и объяснимой, ситуации центром образовательного процесса становится сам педагог, а не ребенок.

Что касается ребенка, то он, как правило, выступает наименее активной стороной процесса – ему как бы «должны» и до него как бы «снисходят». К сожалению, родители могут усугублять подобную непрофессиональную ситуацию тем, что чрезмерно благодарят учителя, делают ему подарки, показывают высокую степень личной привязанности и заинтересованности и т.п.

На самом деле и педагогу, и родителям важно, чтобы ребенок стал более активным и более самостоятельным в ходе контактов. Собственно говоря, это – а не степень личной эмоциональной привязанности – является показателем качества образования.

Эмоционально-смысловой комментарий как инструмент развития ребенка с РАС

Мы приводим информацию об эмоционально-смысловом комментарии в этом, а не в организационном разделе, поскольку такой комментарий является своеобразной константой образовательного процесса. Это не какое-то отдельное действие или упражнение, предназначенное для учителя, а постоянный элемент образовательного процесса, и шире – всех коммуникаций ребенка в школе. Одновременно эмоционально-смысловой комментарий выступает эффективным инструментом развития аутичного ребенка.

Эмоции и выражение отношения к чему-либо – по сути, единственный путь к проживанию и осмыслению происходящего, идет ли речь о тексте из учебника или событиях повседневной жизни. Мы все, порой непреднамеренно, высказываем свою оценку происходящего, в том числе мимикой, интонациями и т.п. В случае инструментального использования в инклюзивном образовании эмоционально-смысловой комментарий осуществляется сознательно и целенаправленно. Хорошо, если он подробен и заинтересован:

– Он связан с опытом данного конкретного ребенка. Значит, для того чтобы его дать, учителю нужно знать некоторые факты жизни ребенка до школы или вне школы, представлять объем информированности и знаний ребенка. Данные можно почерпнуть из разговора с родителями или тьютором.

– Эмоционально-смысловой комментарий рационализует любые активности ребенка с РАС, в том числе непреднамеренные, неосознаваемые, стереотипные действия. Приписывая этим действиям определенный смысл, который ребенок в них, скорее всего, не вкладывал, вы вызываете его сделать собственную оценку, интерпретировать действия («Зачем ты крутишься? Ты готовишься быть космонавтом?» – «Нет, я …»).

– Комментарий взрослого, поскольку он осознан, выделяет положительные стороны школьной жизни, контактов, действий ребенка с РАС. Соответственно, это позволяет сгладить «острые углы» и неприятные моменты, возникающие в ходе школьной жизни.

– Комментарий может включать в себя простраивание и озвучивание некоторых причинно-следственных связей, содержащихся в действиях самого ребенка («Ты сегодня быстро переоделся, значит, мы можем дольше побыть во дворе») и других людей («Ты хорошо поздоровался с Анной Петровной, поэтому у нее поднялось настроение»).

– В комментарий – как в последнем примере предыдущего пункта – может входить информация о социальных установлениях, правилах этикета и т.п. Будучи многократно воспроизведенными, они приобретают вид стереотипа, а значит, меньше раздражают или пугают ребенка с РАС.

– Эмоционально-смысловой комментарий не только оценивает действия людей, события или предметы, но и поясняет их сущность. Не в последнюю очередь это касается чувств, эмоций, переживаний других людей. Он позволяет рассказать ребенку о человеческих взаимоотношениях и состояниях, о которых он, возможно, раньше не задумывался.

М. М. Либлинг в работе о подготовке к обучению детей с аутизмом описывает этапы развития речи в их связи с эмоционально-смыс-

ловым комментарием: «…от комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов – к сюжетному комментарию, от историй о самом ребенке – к коротким прозаическим рассказам и сказкам; от коротких сказок – к чтению сказок “с продолжением” – мы развиваем у аутичного ребенка способность понимать речь, речевые смыслы, или, по-другому, формируем его речевое мышление» [78].

Возможные трудности у учителя в первые недели работы с аутичным ребенком: пути помощи

Если при работе с детьми с РАС вы оказались в сложной ситуации и не знаете, как ее разрешить, то:

– побеседуйте с родителями ребенка с РАС, расспросите о предыдущем опыте обучения и социализации. Выясните или решите вместе, какие техники обучения дают наилучший результат, а что нежелательно делать;

– посоветуйтесь с другим учителем из числа имеющих опыт преподавания в инклюзивном классе, обратитесь за помощью в ресурсный центр, центр психолого-педагогической поддержки или к специалистам коррекционной школы;

– предложите тьютору, коллегам, директору школы провести психолого-медико-педагогический консилиум, возьмите на себя его содержательную подготовку;

– возьмите консультацию у специалистов, работающих с детьми с РАС в смежных сферах – социальных работников, медиков, работников учреждений культуры и т.п.;

– напишите специалисту или посоветуйтесь с сообществами родителей детей с РАС, которые есть в социальных сетях;

– постарайтесь изменить свой настрой. Почитайте об отрицательном и положительном опыте контактов других людей (например, Приложение 3).

Психологическая поддержка учителя в инклюзивном образовании

Учитель – центральная фигура инклюзивного образовательного процесса. С переходом в модель инклюзивного образования ответственность учителя, и без того огромная, становится еще большей, появляются новые

элементы образовательной системы (тьютор, дополнительные материалы, индивидуальные образовательные программы и т.п.), новые поводы для анализа или моделирования ситуаций. Нагрузка на учителя возрастает, но, конечно, ее субъективная оценка зависит от понимания им профессиональных задач, отношения к работе, детям с ограниченными возможностями здоровья, карьере, коллегам [5].

С одной стороны, имеет значение готовность учителя к изменениям, проблемным и нестандартным ситуациям, открытость к поиску. Такая готовность может укрепляться, если рядом есть команда специалистов со схожими устремлениями.

С другой стороны, учителю, как и любому другому человеку, свойственны опасения не справиться с новым опытом, не подтвердить свою профессиональную состоятельность, потерять репутацию, оказаться в одиночестве и т.п. Учитель может видеть, что ему не хватает имеющихся навыков и знаний, и переживать по поводу невозможности быстро их приобрести. Как показывают данные социологических опросов педагогов, учителям легче эмоционально принять детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, чем с ментальными нарушениями. Все это влияет на эмоционально-психологическое и даже физическое состояние педагогов.

Учителю, входящему в инклюзивное образование, наряду с административной, необходима квалифицированная психологическая поддержка со стороны коррекционных педагогов. Более того, отсутствие подобной поддержки часто называется едва ли не основным препятствием для развития инклюзивного образования [5]. Прежде всего, поддержка может быть связана с усилением определенности результата обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, с аутизмом. Наряду с этим необходимы адаптивные программы, помогающие учителям, а также сотрудничество между членами педагогического коллектива (например, в модели «со-учительства»). Учителю нужно предоставить возможность обращаться к любому из специалистов, участвующих в инклюзивном процессе.

Элементами психологической поддержки учителя, работающего в инклюзивном образовании, являются:

– мониторинг личностных ресурсов, самооценка возможностей контакт с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– формулирование целей профессионального развития;

– преодоление имеющихся профессиональных и житейских стереотипов, снятие предубеждений;

– владение навыками эффективного взаимодействия с людьми различных категорий и возрастных групп;

– осмысление своего профессионального опыта;

– превентивные меры по отношению к феномену профессионального выгорания;

– умение четко распределять время и ресурсы.

В этом процессе важна элементарная информированность учителя, препятствующая его нервозности и задерганности. Учителю нужно знать обо всех аспектах инклюзивного образования, понимать, с кем можно и нужно контактировать, что ждать от тьютора, логопеда, дефектолога или других специалистов. Нужно четко понимать границу своей профессиональной ответственности, равно как и места, где эту ответственность можно разделить с другими участниками процесса.

Н. Я. Семаго и М. М. Семаго выделяют принципы психологической поддержки педагогов, реализующих модель инклюзивного образования. Это: принцип потенциала (и определенного доверия к ресурсам и способнотям педагога); принцип осознанности и ответственности, предполагающий формулировку целей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе самим учителем; принцип будущего, помогающий прогнозировать результаты инклюзивного обучения [156].

Няряду с чисто психологической поддержкой педагогов, эти авторы формулируют пункты организационной поддержки, как например, реалистичность утверждаемых целей педагогической деятельности, распределение зон ответственности специалистов, анализ результатов образовательного процесса на разных его этапах. Они подчеркивают значение регулярности мероприятий по решению этих вопросов, усиливающих у учителя чувство стабильности и уверенности в своих силах.

Не менее важна методическая поддержка в виде семинаров, различных форм повышения квалификации на базе психолого-педагогических центров, предоставление методических материалов.

Проверьте себя!

Определите порядок своих действий в случае вхождения в инклюзивное образование:

- ☐ формулирование целей профессионального развития;
- ☐ мониторинг личностных ресурсов, самооценка возможностей контакта с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- ☐ оценка умения распределять время;

- ☐ оценка навыков взаимодействия с людьми различных категорий и возрастных групп;
- ☐ профилактика психологическго выгорания;
- ☐ преодоление имеющихся профессиональных и житейских стереотипов, снятие предубеждений;
- ☐ осмысление своего профессионального опыта.

Не считайте эти действия формальными, ведь они сформулированы с опорой на те же психологические закономерности, что и технологии обучения, которые вы используете в образовательном процессе.

Использование дополнительных учебных материалов

Для успешного освоения образовательных программ детьми с РАС существующих учебников может оказаться недостаточно. Можно создавать и использовать дополнительные специальные учебные материалы типа адаптированных рабочих тетрадей и адаптированных учебных пособий.

У учителя и тьютора появляется возможность, помимо основного учебника, предложить ребенку адаптированные задания на бланках, блок-схемы, алгоритмизированные или структурированные материалы, способствующие освоению темы.

Принципы изготовления или подбора вспомогательных материалов учителем

Если вам приходится выбирать или изготавливать вспомогательные материалы для детей с РАС, то, при всем разнообразии индивидуальных требований, можно ориентироваться на следующие принципы:

– *Учет зоны ближайшего развития* аутичного ребенка, составление и оформление заданий сообразно ее параметрам. Конечно, каждый учитель верит в своих учеников. Но перегружать их или давать задания, не соответствующие их текущим возможностям, не нужно.

– *Распознаваемость зрительных образов*, их понятность ребенку (можно узнать степень его понимания предварительно, поинтересоваться у родителей или тьютора, какой образ лучше считывается ребенком). Трудные к прочтению, непонятные, неизвестные образы требуют усилий, замедляют ход урока и, в конечном счете, работают не на развитие, а на снижение темпов образования.

– *Снижение* информационной и визуальной насыщенности текста, отказ от перегруженных страниц или носителей.

– *Постепенность* введения новых слов, терминов, образов и другой информации. Если слово требует разъяснения, то его смысл лучше пояснить в рамках данного учебного материала.

– *Вариативность* вспомогательных материалов, которая помогает делать инклюзивный образовательный процесс более гибким – как для отдельного ученика в случае его прогресса или регресса, так и для класса в целом. У отдельного ребенка эта вариативность может доходить в том числе до постепенного изменения размера шрифта [19].

Если говорить о классе в целом, то дети могут выполнять разные по уровню сложности учебные задания по одной теме, при этом каждый делает это в меру своих возможностей. Конечно, мы понимаем, что реализация этого принципа увеличивает объем работы педагога. Однако, в данном пособии речь идет прежде всего о формировании эффективных профессиональных установок, для части которых еще нет соответствующих нормативов. В случае, если мы оставим этот важнейший инклюзивный принцип, так сказать, «на берегу», руководствуясь соображениями здравомыслия, мы достаточно скоро придем к схематизированному выхолощенному варианту образования, мало что общего имеющего с инклюзией.

– *Грамотный дизайн*, формирование страницы с учетом базовых закономерностей визуального восприятия, о которых можно прочитать в книгах по верстке или на страничках в Интернете, гда графические дизайнеры обмениваются информацией. Наберите в поисковике фразу «правильно верстать страницу / текст / буклет» и т.п. и прочитайте две-три версии профессиональных рекомендаций самих дизайнеров. Они не всегда дают развернутые объяснения, но качество рекомендаций, как правило, вполне приемлемое.

Самый короткий путь к грамотному дизайну – сценарный подход при создании текста или схемы. Предположите, как ученик с РАС будет последовательно считывать материал, разместите блоки информации понятным для него образом. Кстати сказать, это расположение материала будет удобно и другим детям, что немаловажно для инклюзивного обучения.

Мы не советуем ориентироваться при разработке материалов на аналоги, которые в данный момент есть у вас под рукой, поскольку общий уровень верстки и цветоколористики большинства учебников и методических источников не слишком высок, предстоит большая работа по их совершенствованию. Однако и сделанные учителями, притом с любовью и заботой, материалы иногда просто поражают своей наивностью, отсутствием связи с законами восприятия.

– *Соответствие* структуры материала общей логике урока или

темы. Старайтесь превратить ваши материалы в своеобразную программу действий.

– *Учет длительности или интенсивности* работы ребенка с РАС с материалом. Использование четкого ритма или монотонной последовательности, иллюстрации или пиктограммы зависит от того, насколько долго ребенку предстоит контактировать с материалом.

Если задание краткосрочно, можно выбрать более насыщенные цвета для его оформления, но не использовать образы, освоение которых требует от ребенка дополнительных эмоциональных усилий.

Примеры комплексного использования выделенных здесь принципов вы можете найти в работе [19].

Проверьте себя!

- Когда вы делаете карточки для ребенка с РАС, вы *не* используете:

  ☐ голубые буквы на белом фоне;
  ☐ синие буквы на белом фоне;
  ☐ черные буквы на желтом фоне;
  ☐ красные буквы на зеленом фоне.

- Когда вы делаете схемы для обучения ребенка с РАС, вы *не* используете:

  ☐ заготовки из PowerPoint;
  ☐ разные шрифты для написания текста внутри блоков;
  ☐ схемы, в которых больше пяти компонентов;
  ☐ схемы, в которых нет стрелок.

- Когда вы делаете карточки (типа карточек PECS), вы выбираете:

  ☐ ахроматические изображения;
  ☐ черно-белую картинку с небольшими неровными цветовыми пятнами;
  ☐ цветные изображения;
  ☐ цветные изображения с черной обводкой.

Если ваши ответы совпадут с теми, что мы рекомендуем в ответах в конце раздела, то эффективность восприятия ваших методических материалов учениками (и не только детьми с РАС) выше, чем в других случаях.

Способы адаптации учебных материалов и заданий для детей с РАС

Ребенок с РАС тяготеет к системности и повторяемости паттернов, поэтому одним из путей адаптации материалов выступает собственно их организация. Для этих целей можно разрабатывать или использовать готовые *графические формы* типа блок-схем, позволяющие визуализировать ход задания, общую логику рассуждений и т.п.Для инклюзивного образования такие средства особенно хороши, поскольку практически любой человек лучше запоминает материал, когда тот рационально организован и представлен в визуальной форме.

Можно использовать образы, значки, цветовые сочетания для *маркировки* тех или иных материалов. Если вам или дизайнеру удастся подобрать цвета или образы не случайно, а руководствуясь логикой задания (например, более темным цветом отмечать каждый следующий его фрагмент), то ваши подсказки помогут отразить связь между словами, процессами, объектами.

Структурирование любого блока информации позволяет разбить большой текст на более мелкие и лучше схватываемые части.

Нужно учитывать фрагментарность представлений о мире у ребенка с РАС и прикладывать дополнительные усилия для связи нового материала с этими представлениями, а также специально учить переносить учебные действия из одной предметной области в другую [106].

Специалисты рекомендуют использовать *сценарный* подход для предвариательной репетиции некоторых движений или активностей ребенка с РАС. Факт репетиции снижает беспокойство. С точки зрения инклюзивного образования, это опять-таки универсальный ход, который могут использовать и остальные дети.

Выше неоднократно отмечалось, как важно ребенку с РАС иметь материалы, учитывающие индивидуальные особенности его восприятия, мышления, поведения. Следуя этому тезису, можно наметить ряд шагов, помогающих учителю или тьютору адаптировать материалы, а ученику более эффективно усваивать их:

– Упрощение описания задания. Его разбивка на простые шаги. В некоторых случаях возможно использование пиктограмм или схем вместо словесного описания задания, особенно если это сложные слова или выражения [182].

– Отказ от двойных синхронных требований (типа «написать и подчеркнуть», «прочитать и отметить»). Сдвоенные действия необходимо разбивать, размещая в определенном порядке, в том числе и в инструкциях к заданиям.

Эта рекомендация может повлечь за собой появление подготовленных тьютором или учителем заданий, в которых часть «механических» действий уже выполнена за ребенка, например, оставлены лишь пустые места, куда можно вставить слова, а текст уже напечатан или написан. Возможны так называемые «альтернативные задания»[8] с активизацией того же вида деятельности, что и у остальных учеников в классе.

– Качество и количество работ. Уместно сокращение объема заданий при сохранении степени их сложности.

– Дополнительная визуализация. Устные инструкции можно дополнить или заменить письменными или нарисованными.

– Использование принимаемых ребенком с РАС тем и предметов вместо стандартных тем и предметов. Вы можете разрешить ему пользоваться карандашами, а не счетными палочками на уроке математики или составить тексты про персонажей, которые ему известны. Конечно, в идеале этим текстам лучше быть выполненными специалистами. Но именно многообразие проявлений аутизма, по всей вероятности, никогда не даст обеспечить таких детей готовыми индивидуализированными пособиями или материалами.

– В ряде случаев – упрощение задания (подбор иллюстраций к тексту вместо пересказа текста и т.п.).

Концентрация внимания детей с РАС на уроках

Аутичные дети могут отвлекаться от хода урока, выполнения задания, совместных действий и т.п. Им непросто сосредоточиться. Однако источник «рассеянности» у них иной, чем у других людей.

Если мы обычно просто переключаем свое внимание на какой-то другой предмет, то ребенок с РАС занят тем, чтобы выявить в изучаемом предмете главные и второстепенные признаки. Часть внимания тратится на эти незначимые признаки.

Кроме того, дети с РАС склонны уходить в себя (некоторые авторы называют это мечтательностью, но нам бы не хотелось романтизировать состояние ребенка). Из-за глубокого погружения в себя, абстрагирования от внешнего мира, ему сложно включаться в учебный процесс.

[8] Ученику предлагается бланк с рисунком, а также слова на карточках с названиями частей растения. Ему необходимо приклеить слова к соответствующим местам. Подобный способ адаптации позволяет ученику успешно оперировать незнакомыми понятиями. Возможность приклеить карточку со словом к картинке вместо называния этих слов или вместе с их называнием делает ученика более успешным (в случае речевых нарушений), и дает учителю возможность оценить его знания [182].

Для того чтобы усилить продуктивность работы ребенка с РАС и не давать его вниманию рассеиваться, нужны:

– четко структурированная, смыслово и визуально понятная среда, параметры которой описаны выше;

– работа в ограниченные отрезки времени;

– наличие обратной связи с учителем и тьютором, другими детьми;

– известный ребенку невербальный сигнал (потрогать за руку, похлопать по колену и т.п.), назначение которого известно ребенку: он понимает, что отвлекся;

– темы, интересные ребенку, занятия, в которые он включен;

– вопросы и задания, «возвращающие» ребенка с РАС к реальности, к качествам реального мира, его предметов и явлений;

– четкость организации свободного времени ребенка с РАС тоже способствует развитию внимания.

Проверьте себя!

Заметив, что ребенок с РАС начинает проявлять признаки невнимания на уроке, вы:

- ☐ начнете читать вслух всему классу;
- ☐ предложите ему выйти из класса;
- ☐ начнете чаще посматривать на него в процессе урока и установите глазной контакт;
- ☐ несколько раз назовете ребенка по имени по ходу урока;
- ☐ организуете групповую игру.

Действия учителя в случае эмоциональной вспышки ребенка с РАС

Конечно, не все в учебе идет гладко, в какой-то момент происходит эмоциональная вспышка ребенка с РАС. Нужно понять ее источники и причины. Это могут быть:

– внезапная пауза или насильственное прерывание занятия, которым ребенок увлечен;

– эмоциональное пресыщение, когда организм пытается сохранить баланс. Ребенок с РАС либо дозирует информацию, поступающую извне (не препятствуйте ему в этом), либо выплескивает эмоции, которые у него накопились;

– напротив, недостаточность текущих эмоций, слабый эмоциональный

фон. Задача взрослого в этом случае – организовать игру, которая способна объяснить странные действия ребенка, включая их в игровой контекст и тем самым «легализуя» его поведение.

Внезапные и непонятные перепады эмоций лучше сглаживать переключением на приятные ощущения или интересные действия, занимающие внимание ребенка. В определении того, на что именно переключать аутичного ребенка, вам могут помочь тьютор и родители. Большую роль играет нахождение ребенка в спокойном и знакомом ему пространстве.

Фразы, которые вы используете в этот момент, должны быть короткими, четкими, понятными ребенку. Говорите спокойным тоном. Используйте визуальные подсказки.

После эмоциональной вспышки или нескольких подобных случаев проанализируйте их возможную причину. Если она коренится в требованиях к ребенку, то он сигнализирует вам о необходимости их снижения.

Работа над стереотипами бытового поведения ребенка с РАС

Вполне развитый интеллектуально ребенок с РАС может не владеть простыми навыками, необходимыми ежедневно, такими как застегнуть одежду или собрать свои вещи [195]. Конечно, это затрудняет адаптацию, особенно на первом этапе нахождения в школе.

Специалисты объясняют такое отставание отсутствием интереса аутичного ребенка к функциональному устройству предметов. Интерес к отдельным сенсорным качествам есть, но, опять-таки, эти качества с трудом складываются в единый образ предмета и с трудом соотносятся с личным жизненным опытом. Иначе говоря, трогать пуговицу или производить с ней какие-то манипуляции ребенку гораздо интереснее, чем понять устройство застежки.

Научить ребенка с РАС оперировать предметами в соответствии с их назначением возможно на основе *сенсорных игр*, позволяющих выделить наиболее приятные свойства предметов.

Трудно переоценить возможность брать пример с одноклассников, возникающую именно в школе.

Важнейшим фактором обучения бытовым навыкам является понимание ребенком, что и для чего он делает. Простраивание смыслов и наполнение действий эмоциями уводит от механических повторений. Эти смыслы возникают в связи либо с текущими событиями (застегнуть пуговицы – чтобы пойти гулять и не замерзнуть), либо с какими-то перспективами (забивать гвозди – чтобы чинить дома мебель). Адекватность понимания ребенком смысла происходящего и наличие

структуры действий обеспечивают формирование нужных навыков.

В приложении для дошкольников, входящем в состав данного учебно-методического комплекса, вы можете найти серии рисунков, показывающих последовательность действий в раздевалке и школьной столовой, а также отдельные картинки, позволяющие объяснить детали мытья рук или раскладывания предметов на парте. Надеемся, что наряду с подражанием другим детям, они помогут ребенку с РАС в освоении бытовых навыков.

Проверьте себя!

В столовой аутичный ребенок отказывается уносить посуду. Ваши действия в этом случае не включают:

- ☐ рассказ о дне рождения, на котором будет весело, но придется убирать посуду за гостями;
- ☐ рассказ о том, как делают посуду;
- ☐ указание на действия других ребят класса;
- ☐ фразы о снижении оценки за поведение.

Игра в системе развития аутичного ребенка

Самый знаменитый исследователь игры, голландский историк Йохан Хейзинга (1872–1945) был уверен, что все пространство культуры можно представить, как совокупность игровых практик. Его концепция, появившаяся в первой половине XX в. одновременно с аналитической психологией и деятельностным подходом, имеет в высшей степени гуманистический характер и помогает нам увидеть потенциал игр в процессах образования и социализации.

Согласно Й. Хейзинге, игра представляет собой культурную универсалию. Более того, она возникает даже раньше культуры [183]. Проецируя этот тезис на процесс становления отдельного человека, можно увидеть, что игра дает ему *мотивы и инструменты вхождения в культуру*, и, собственно, именно их мы ищем и перечисляем с вами на всем протяжении этого текста. Главными развивающими качествами игры являются *свобода* вхождения и выхода из нее, а также *творческий* и коммуникативный характер любой игры. Сказанное объясняет широкий расцвет игротехник на современном этапе. Игра имеет четкие границы, но не предполагает насилия над личностью, входящей в игровое

пространство. Игра включает элемент состязательности, но победа в ней далеко не всегда является главной целью участников. Зачастую в игре участнику гораздо важнее и интереснее *процесс*, а не результат. Поэтому многие игровые действия, на которые человек не отважился бы «в обычной жизни», совершаются участниками игры добровольно и с удовольствием.

Поэтому очень многие действия в школе легче дадутся ребенку с РАС, будучи представленными в игровой форме. Например, если ему трудно запомнить имена детей в классе, то (и это полезно для всех остальных детей тоже) можно начинать школьный день с небольшой игры типа «Придумай приветствие». Если приветствие обращено к конкретному ребенку, его имя волей-неволей придется повторить, возможно, несколько раз, а значит, есть шанс быстрее его запомнить. Помимо прочего, если в правила игры ввести оригинальность приветствия, то ребенку с РАС придется отойти от механического воспроизведения действия, попробовать найти какой-то собственный способ.

Конечно, спонтанно возникающие детские игры нужно отличать от специально организуемых коррекционных. Как верно отмечает О. С. Никольская, «мы работаем с игрой, которая еще непохожа на игру обычного ребенка, в ней мало инициативы и фантазии, свободы развития ролей и игровых обстоятельств. Вместе с тем, подключение взрослого к этой стереотипной игре дает возможность помочь в ней ребенку осознать и дифференцировать свои желания, начать с удовольствием обживать и осмыслять уклад повседневной жизни, прочувствовать себя любимым сыночком, внуком, братом, помощником, адекватнее определять свои возможности, притязания и границы, сформировать желание опробовать социальные роли. Происходящее в игре продвижение в развитии аффективной сферы открывает дорогу к преодолению нарушений и искажений в когнитивном и социальном развитии» [101]. Но даже точность данного замечания не отменяет единой природы игры в любой ее ипостаси.

Не останавливаясь на типологии и методиках проведения игр, которые широко представлены в специальной литературе [15; 52; 141; 146; 169], мы коротко обозначим направления их организации и коснемся важного вопроса преодоления проблем, возникающих в ходе игры.

Сенсорные игры

Сенсорные игры учат ребенка с РАС новым ощущениям – тактильным, визуальным, аудиальным, вкусовым и т.д. Ребенок может трогать или сравнивать между собой материалы, поверхности и предметы, воспринимать или смешивать цвета, выполнять необычные для него движения, вдыхать и распознавать запахи. Если говорить о воз-

можной роли сенсорных игр в школьной жизни, то, в первую очередь, их можно расценить как хороший способ завязывания отношений: человек, выступающий источником приятных ощущений, вызывает со временем доверие у ребенка с РАС. Доверие облегчает дальнейшее сотрудничество.

Вариантов сенсорных игр бесконечно много, это и пускание мыльных пузырей, и погружение рук в крупы, и игры с водой или мячами разного размера (см. Приложение 6). Психологи советуют, помимо переживания совместных ярких эмоций, постепенно дополнять сенсорные игры каким-либо сюжетом для расширения представлений аутичного ребенка о мире в целом.

Сюжетно-ролевые игры

Этот вид игр дается ребенку с РАС с затруднениями, поскольку его социальные контакты нарушены, а целостное представление об окружающем мире отсутствует. Сложности принятия сюжета и роли, возможное непонимание того, как нужно действовать в соответствии с этой ролью, незнание правил диалога и простейших ответных реплик ребенком с РАС делают сюжетно-ролевую игру очень и очень непростой. Ситуация может усугубляться тем, что ребенок не принимает условности игры и ее элементов (например, в детстве вы играли в домик, принимая за него место за дверью в комнате или площадку между кустов, посудой служили баночки или палочки; ребенок с РАС может не согласиться с подобным «произвольным» означиванием, более того, в одном случае – примет условность, а в другом – нет). Игра с сюжетом и ролями требует дополнительных развивающих и эмоциональных усилий, в том числе со стороны педагогов. Эти усилия оправданы, поскольку такая игра выступает прекрасным средством социализации.

Что может сделать учитель, если он организует подобную игру? Прежде всего, задавать сюжет, знакомый ребенку по повседневной жизни. Играя, нужно пояснять все собственные действия практически одновременно с ними. Если ребенок индифферентен и не включается в сюжет, настройтесь на объяснения и терпеливые повторения. И даже если игра пойдет успешно, вам все равно придется следить за тем, чтобы ребенок с РАС не перенапрягся как физически, так и психически.

Преодоление проблем, возникающих во время игры

Многие трудности, возникающие у аутичного ребенка в ходе игр, вполне типичны, даже если характер расстройств индивидуален. Во-первых, ребенок может *не хотеть включаться* в игру, даже протестовать против такого включения. Он может просто не обращать внимания на ваши усилия, а может вести себя достаточно агрессивно.

В любом случае не нужно настаивать – в преамбуле к этой части мы показали добровольный характер любой игры, и еще раз обращаем ваше внимание на это ее качество.

Настаивать на включении в игру ребенка, когда он пассивен, не имеет смысла. Можно как бы приоткрыть пространство игры, приглашая туда ребенка. Например, педагог показывает ребенку с РАС, что играет один, но при этом комментирует происходящее, как если бы игроком был и ребенок. Еще одним участником может стать, к примеру, любимая игрушка.

Во-вторых, если вы заметили, что ребенка *напугали* новые впечатления, связанные с игрой, то и в данном случае, и в дальнейшем нужно приучать его к игре постепенно.

В-третьих, не делайте вывода о склонности или непринятии ребенком игры по его первым реакциям. Не показывая вообще никакой реакции в ходе знакомства с игрой, он может попросить повторить действия спустя некоторое время, за пределами игрового пространства. Если вы считаете, что игра полезна для ребенка, пробуйте начать ее несколько раз.

В-четвертых, подбирайте более *простые* игры, с относительно легкими правилами или четким сюжетом, поскольку произвольное внимание ребенка с РАС краткосрочно. Поддерживать логику игры помогает эмоционально-смысловой комментарий.

Нужно понимать, что любое игровое действие в дальнейшем может быть повторено ребенком, притом в усиленной форме, поэтому подбирать их нужно достаточно аккуратно. Тем не менее, мы настаиваем на уникальности игровых механизмов в деле социализации и обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Организация питания ребенка с РАС в школе

Дети с расстройствами аутистического спектра могут быть чрезмерно избирательны к пище, их рацион более ограничен по сравнению даже с теми из сверстников, кто тоже испытывает проблемы с расширением рациона. Отнестись к этому нужно с пониманием и принять, как нечто естественное, никогда не доводить ситуацию до конфликта.

Дети с РАС стремятся к воспроизведению всех паттернов повседневной жизни, включая пищевые стереотипы. Поэтому в школе нужно: дать ребенку возможность питаться едой, приносимой из дома; научить его говорить о своих пищевых запретах, когда он приходит в столовую вместе с остальными детьми.

Возможно, для ребенка важно пользоваться собственной или одно-

разовой посудой. Этот вопрос можно обсудить с родителями, тьютором и найти оптимальное решение.

В комнате отдыха, куда он время от времени выходит, ему можно предложить не только послушать музыку или какой-то текст, но и выпить глоток воды.

Взаимодействие с ресурсными организациями

Ни одно учебное заведение не может быть сразу стопроцентно готово к вызовам времени. Этот тезис снимает возражения против вхождения в инклюзивные процессы, высказываемые со стороны учителей, которые пока не прошли переподготовки или не имеют необходимой квалификации. XXI век – время непрерывного образования, поскольку даже объем элементарной профессиональной информации устаревает за 5–7 лет. А пока учителя получают новые навыки и знания, недостаточность кадровых ресурсов конкретной школы при реализации модели инклюзивного образования можно компенсировать сотрудничеством с коррекционными и ППМС-центрами [70; 71; 161].

Вариантом психолого-педагогического сопровождения учащихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе является деятельность выездной группы сопровождения, цель которой состоит в организации социального пространства в общеобразовательном учреждении и оказание конкретной помощи участникам инклюзивного обучения.

В составе выездной группы сопровождения находятся дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, методисты.

Группа может осуществлять:
- коррекционно-развивающее;
- психологическое;
- консультативно-методическое и социальное сопровождение.

Ответы на вопросы рубрики “Проверьте себя!”

Если родители ребенка с РАС жалуются вам не его медлительность, вы:
- ✓ советуете им рассказать о собственном школьном опыте выполнения каких-то дел или заданий.

Вы хотите усилить включенность аутичного ребенка в образовательный процесс, организованный в форме игры. Он сопротивляется

этому, но при этом не выказывает явного протеста. Ваши возможные действия:

- ✓ вы играете в одиночку, но комментируете игру, используя местоимение «мы».

Определите порядок своих действий в случае вхождения в инклюзивное образование:

- ✓ формулирование целей профессионального развития;
- ✓ осмысление своего профессионального опыта;
- ✓ преодоление имеющихся профессиональных и житейских стереотипов, снятие предубеждений;
- ✓ оценка навыков взаимодействия с людьми различных категорий и возрастных групп;
- ✓ оценка умения распределять время;
- ✓ мониторинг личностных ресурсов, самооценка возможностей контакт с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- ✓ профилактика психологического выгорания.

Когда вы делаете карточки для ребенка с РАС, вы не используете:

- ✓ голубые буквы на белом фоне;
- ✓ черные буквы на желтом фоне;
- ✓ красные буквы на зеленом фоне.

Когда вы делаете схемы для обучения ребенка с РАС, вы не используете:

- ✓ схемы, в которых больше пяти компонентов;
- ✓ схемы, в которых нет стрелок.

Когда вы делаете карточки (типа карточек PECS), вы выбираете:

- ✓ цветные изображения с черной обводкой/

Заметив, что ребенок с РАС начинает проявлять признаки невнимания на уроке, вы:

- ✓ начнете чаще посмотривать на него в процессе урока и установите глазной контакт;
- ✓ несколько раз назовете ребенка по имени по ходу урока;
- ✓ организуете групповую игру.

В столовой аутичный ребенок отказывается уносить посуду. Ваши действия в этом случае не включают:

- ✓ рассказ о том, как делают посуду;
- ✓ фразы о снижении оценки за поведение.

Заключение по Разделу III

Данный раздел посвящен рассмотрению наиболее проблемных моментов деятельности учителя как участника инклюзивного образовательного процесса для детей с расстройствами аутистического спектра. Ставя задачу проинформировать педагога, делающего первые шаги в новом для него направлении, мы постарались хотя бы коротко остановиться на всех основных моментах.

Если изложение показалось вам слишком кратким, обратите, пожалуйста, внимание на книги из списка использованной литературы и источников, указанные в квадратных скобках после некоторых идей, методик или цитат. Мы старались тщательно проработать список литературы, который считаем самостоятельной значимой частью пособия. Источников по специальным вопросам сегодня более чем достаточно, но у учителей не всегда хватает времени сориентироваться в том, что именно скачивать в Интернете, спрашивать в библиотеке, просматривать по диагонали или углубленно изучать. Если вас заинтересовал конкретный материал, то его можно освоить с опорой на собранные нами источники. Большинство из них есть в сети Интернет.

Вопросы для дискуссий

1. Уместно ли в вашей школе проведение школьного конкурса на лучшую игру для детей с РАС? В какой форме его можно провести, стремясь усилить вовлеченность всех участников образовательного процесса?

2. С какой инициативой в области образования детей с РАС ваша школа могла бы выйти на конкурс грантов или субсидий? Как вы распределите обязанности? Кого включите в команду? К кому обратитесь за помощью или консультацией?

Заключение

Завершая данное пособие, еще раз подчеркнем, что основной акцент в нем сделан на изменении отношения школы и учителя к ученику с расстройствами аутистического спектра. Настрой на взаимопонимание, атмосфера участия и сотрудничества, адаптация среды, активные контакты – слагаемые успеха.

Безусловно, невозможно в рамках одного пособия рассмотреть и проанализировать все возможные проблемные ситуации инклюзивного образовательного процесса детей с РАС. Поэтому наша работа предполагает обратную связь с читателями, их вовлечение в процесс обсуждения, обеспечение возможности практическим педагогам поделиться своим опытом. Вы можете оставить свои вопросы и отзывы на страничках проекта «Скоро в школу!» в социальных сетях ВКонтакте и Facebook. Только вместе мы обеспечим изменение отношения социума к сложному многогранному феномену аутизма.

Список использованной литературы и источников

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Юлии Даре. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Алексеева В. В., Волков А. А., Шаргородская Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с РАС и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, 2013. – С. 185–189.
3. Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6–11.
4. Алёхина С. В. Технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса. Лекция в рамках Всероссийской научной школы с международным участием «Эффективные технологии инклюзивного образования» [Электронный ресурс]: Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, 22 октября 2013. – Режим доступа: https://www.youtube.com/ watch?v=LP8dYLHyaB0.
5. Алехина С. В., Силантьева Т. А. Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 5–12.
6. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] / Франческа Аппе ; пер. с англ. Д. В. Ермолаева Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 217 с.). – М.: Теревинф, 2016.
7. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. – М: Теревинф, 2006. – 216 с.
8. Аршатская О. О психологической помощи детям при синдроме детского аутизма // Докольное воспитание. – 2006. – № 8. – С. 63–70. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0448/4_0448-1.shtml
9. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – 113 с.
10. Базилевич А. М. Формирование сети учреждений абилитации детей-инвалидов / А. М. Базилевич, Н. В. Пронькина // Актуальные проблемы архитектуры и дизайна: сборник науч-

ных трудов преподавателей и молодых ученых архитектурного факультета Государственного университета по землеустройству / под ред. С. В. Ильвицкой, Е. А. Булгаковой. – М.: Госуниверситет по землеустройству, 2014. – С. 124–127.

11. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии [Электронный ресурс] – Режим доступа: http:// www.narfu.ru/upload/iblock/952/geri-banch-10-klyuchevykh- punktov-uspeshnoy-inklyuzii.pdf.
12. Банч Г. Включающее образование: Как добиться успеха? (Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе). – М.: Прометей, 2005. – 88 с.
13. Банч Г. Основные педагогические стратегии в модели инклюзивного образования. Определение инклюзивного образования. Лекция в рамках Всероссийской научной школы с международным участием «Эффективные технологии инклюзивного образования». 22 октября 2013 года, НГПУ, Новосибирск. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https:// www.youtube.com/watch?v=ioVtWDrtl20.
14. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/text/19145487/.
15. Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Загребаева Е. В., Зарин А. П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. – СПб.: Союз, 2001. – 310 с.
16. Башина В. М. Аутизм в детстве. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
17. Башина В. М., Симашкова Н. В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма // Исцеление (Альманах). – М.: б.и., 1993. – Вып. 1. – С. 154–160.
18. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; редкол.: А. А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. – М. : Наука, 1990. – 494 с.
19. Бондарева Е. Н., Рослякова В. Н., Хотылева Т. Ю. Подбор и адаптация учебных материалов для процесса инклюзивного образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013. URL: http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=389 Дата обращения 10.06.2018.
20. Борисова Н. В., Бушмелев М. Е. Опыт инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду в школе «Ковчег» // Аутизм и нарушения

развития. 2016. Т. 14. № 1. – С. 19–26
21. Борисова Н. В., Прушинский С. А. Инклюзивное образование: Право, принципы, практика. – М.: Владимир; ООО «Транзит-ИКС», 2009. – 88 с.
22. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: Практическое пособие / Под ред. М. Вогана. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 123 с.
23. Быстрова Т. Ю. Вещь, форма, стиль: введение в философию дизайна. – М., Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017. – 374 с.
24. Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В. Проектирование образовательной среды для детей с расстройствами аутистического спектра: к постановке вопроса // Известия УрФУ. Серия 1. Образование, наука, культура. 2016. № 1 (147). С. 168–175.
25. Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В., Грозина В. А. Графический дизайн для лиц с расстройствами аутистического спектра // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2016. № 2. С. 95–100.
26. Венгер Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 160 с.
27. Вильшанская А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М.: Школьная пресса, 2008. – 108 с.
28. Вильшанская А. Д., Прилуцкая М. И., Протченко Е. М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012. – 256 с.
29. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования. Методические рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова, отв. ред. С. В. Алёхина. – М.: [б.и.], 2012. [Электронный ресурс]. – 213 с. – Режим доступа: http://inclusive-edu.ru/content/File/knigi/maket_sbornik_v_sborke_marino_1.pdf.
30. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
31. Ворошилова Е. Л. Социальный куратор – кто это?: Методическое пособие об организации сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: [б.и.], 2015. – С. 3–4.
32. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и

множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] / Бгажнокова И. М., Ульянцева М. Б., Комарова С. В. и др.; под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2007. – 239 с.
33. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – С. 257–321.
34. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. – М.: Смысл; ЭКСМО-Пресс, 2003. – С. 41–190.
35. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. М., Л.: Госучпедгиз, 1934. – 324 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM#.
36. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общ. ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001. – С. 10–47.
37. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л: Учпедгиз, 1935. – С. 3–19.
38. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 451–458.
39. Выход из темноты: история одного эксперимента. – М.: Издательство «ЭКСМО», 2016. – 256 с.
40. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. – М.: МГППУ, 2013. – 452 с.
41. Гиллберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
42. Гиллберг К., Хеллгерн Л. Психиатрия детского и подросткового возраста / Под ред. К. Гиллберга и Л. Хеллгрена, рус. изд. Под общей редакцией академика РАМН П. И. Сидорова; пер. со швед. Ю. А. Макковеевой. – М.: «ГЭОТАР-МЕД», 2004. – 544 с.
43. Горудко Т. В. Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации / Под ред. Н. Н. Баль. – Мн.: БПГУ, 2009. – 40 с., ил.

44. Гринспен С., Уидер С. На «ты» с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. 4-е изд. – М.: Теревинф, 2016. – 512 с.
45. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. – М.: Теревинф, 2015. – 185 с.
46. Дмитриева Т. П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Методические рекомендации. М.: Школьная книга, 2010. [Электронный ресурс]. – 84 с. – Режим доступа: http://edu-open.ru.
47. Екжанова Е. А. Мониторинговые исследования в технологии деятельности школьного консилиума // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 40–49.
48. Екжанова Е. А. ПМС-центры в системе профилактики и коррекции отклоняющегося развития у детей // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: научно-практическая конференция к 10-летию МГПУ, 10–11 октября 2005 г. / ред. О. Г. Приходько, М. Н. Русецкая. Том 4. – М.: изд-во МГПУ, 2005.
49. Екжанова Е. А. Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.
50. Екжанова Е. А. Системный подход к преодолению дезадаптации на начальных этапах обучения в школе // Развитие региональной сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в городе Москве: 1993–2009 годы / Отв. редактор Т. Н. Гусева. – М.: Школьная книга, 2009. С. 30–38.
51. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.
52. Захаров А. И. Игровая коррекция поведения // Как предупредить отклонения в поведении ребенка: книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1986. – С. 117–127.
53. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под. ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 142 с.
54. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Четыре четверти, 2007. – 208 с.
55. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / Инклюзия: принципы и право [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/.
56. Кагарлицкая Г. С. Дети с расстройством аутистического спектра: с чего начать? // Воспитание и обучение детей с на-

рушением развития (методический и практический журнал). – М.: Школьная Пресса, 2010. № 1. – С. 52–57.
57. Калинина А. В. Сопровождение семей с детьми раннего возраста с ОВЗ // Специальное образование. – № 11. – 2015. – С. 150–156.
58. Калягин В. А., Матасов Ю. Т., Овчинникова Т. С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб: Каро, 2005. – 240 с.
59. Каспер Н. В. Архитектурно-пространственная среда учреждений ранней помощи детям // Актуальные вопросы науки и техники. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. – Самара: [б.и.], 2015. – С. 95–99.
60. Качеповская Т. И. Особенности логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Режим доступа: https://infourok.ru/osobennosti-logopedicheskoy-raboti-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-2829800.html
61. Кевля Ф. И. Психолого-педагогический консилиум как средство прогнозирования личностного развития ребенка // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 3. – С. 50–58.
62. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. – М.: Медицина, 1979. – 608 с.
63. Ковалев Е. Е., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 26–36.
64. Ковалева Т. М. О возможности тьюторского сопровождения в современной школе // Тьюторские практики: от философии до технологии: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, 8–9 декабря 2010 г., Волгоград–Волжский / Под ред. Ю. С. Богачинской, Г. В. Цветковой, Г. А. Ястребовой. Волгоград: Изд-во ВГАПК РО. 2010 С. 17–24.
65. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра (проект) // Образовательная политика. – 2014. – № 4. – С. 59–64.
66. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с. – (Стандарты второго поколения).
67. Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной

ситуации // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / Под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб.ун-та, 2000. – С. 155–161.
68. Костин И. А. Организация перцептивной информации у подростков и юношей, страдающих аутизмом // Дефектология. М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1997. – № 1. – С. 27–36.
69. Кренева Е. С. Современный подход к проблеме изучения аутистических расстройств // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 39. – Том 15. – С. 297–299.
70. Кузнецова И. В., Ахутина Т. В., Битянова М. Р., Пахомова А. П., Полонская Н. Н. и др. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе. Кн.1. – М.: НМЦ «Дар» им. Л. С. Выготского, Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 117 с.
71. Кутепова Е. Н., Фадина А. К. Модель взаимодействия образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику, с психолого-педагогическим медико-социальным центром и специальным (коррекционным) образовательным учреждением. Методические рекомендации. (Серия «Инклюзивное образование»). – М., СПб : Нестор-История, 2013. – 68 с.
72. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников // Дефектология (научно-методический журнал). – М.: Рос. акад. образования; Ин-т кор. педагогики РАО. – 2008. – № 4. – С. 52–64.
73. Ламехова Н. В. Аспекты формирования архитектурной среды для дошкольного образования [Электронный ресурс] // Архитектон: известия вузов. – 2011. – № 34. – Режим доступа: http://archvuz. ru/2011_2/5
74. Лебединская К. С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
75. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма // Детский аутизм: хрестоматия / Сост. Л. М. Шипицына. – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – С. 116–123.
76. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / Под научной редакцией И.

Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 152 с.
77. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 496 с.
78. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом // Дефектология (научно-методический журнал). – М.: Рос. акад. образования; Ин-т кор. педагогики РАО. – 1998. – № 1. – С. 69–76.
79. Лиф Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкэн / Перевод с англ. Под общей редакцией Толкачева Л. Л. – М.: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.
80. Лурия А. Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. 2-е изд. – М.: МГУ, 1962. – 431 с.
81. Львова А. Д. Коррекция нежелательного поведения в рамках подготовки к школе с применением прикладного анализа поведения (ABA). Разбор кейса. – Режим доступа: http://www.medcollegelib.ru/doc/ISBN9785261010920-SCN0097.html
82. Маллер А. Р. Особые дети и проблемы толерантности. – М.: изд. В. Секачев, 2016. – 90 с.
83. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей-инвалидов с умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С. 38–41.
84. Маллер А. Р. Социальное образование детей с нарушениями интеллекта (выраженная интеллектуальная недостаточность). Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 221 с.
85. Малофеев Н. Н., Разенкова Ю. А., Урядницкая Н. А. О развитии службы ранней помощи детям с отклонениями в развитии и детям-инвалидам в Российской Федерации // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 60–68.
86. Манелис Н. Г., Медведовская Т. «Модель психического». Способность к пониманию ментальных состояний другого человека // Аутизм и нарушения развития. – 2003. – № 2. – С. 1–9.
87. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (ABA): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройством аутистического спектра и другими особенностями. – М.: Изд. дом «Бахрах-М», 2014. – 208 с.
88. Митчелл Д. Обнимите своих сотрудников. Прививка от жест-

кого менеджмента. – М.: ООО «Манн, Иванов и Фетбер», 2013. – 288 с.
89. Морозов С. А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М.: [б.и.], 2015. – 539 с.
90. Морозов С. А. Проблемы реализации ФГОС НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Коррекционная педагогика. Теория практика. – 2016. – № 2(68). – С. 9–16.
91. Морозов С. А. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 1. – С. 9–18.
92. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: [б.и.], 2014. – 447 с.
93. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
94. Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М.: РБОО Общество помощи аутичным детям «Добро», 2013. – 363 с.
95. Морозова Т. И., Морозов С. А. Я и мой день. Книга для аутичных детей. – М.: Издательство МГОУ, 2003. – 70 с.
96. Мультидисциплинарный клинико-биологический подход к изучению психотических форм расстройств аутистического спектра у детей / Н. В. Симашкова, Л. П. Якупова, Т. П. Клюшник, А. А. Коваль-Зайцев // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2013. – Т. 113. – № 5 (Вып. 2). – С. 35–42.
97. Мультимедийный круглый стол на тему «Социализация детей: кому и чем помогают центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». 22 апреля 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/ новости/ajax/5475.
98. Нейробиологические (генетические и иммунологические) маркеры расстройств аутистического спектра (обзор литературы) / Забозлаева И. В., Телешева Л. Ф., Малинина Е. В., Пилявская О. И., Никушкина К. В., Орнер И. Н., Юркина Н. В. // Уральский медицинский журнал. – № 08 (141). – 2016. – С. 85–90.
99. Никольская О. С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение. – М.: МГППУ, 2008. – 464 с.
100. Никольская О. С. и др. Аутизм: возрастные особенности и

психологическая помощь. – М.: Полиграф-сервис, 2003. – 232 с.
101. Никольская О. С. Игра ребенка в пространстве культуры, впадающей в детство. Взгляд специального психолога // Альманах Института коррекционной педагогики. Вып. 28. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childs-play-in-the-cultural-space-into-the-child-look-special-psychologist
102. Никольская О. С. Психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями (с аутизмом) в детском саду и в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2007. – № 5. – С. 67–74.
103. Никольская О. С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения // Альманах Института коррекционной педагогики. Вып. 20 – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-s-autizmom
104. Никольская О. С. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с нарушениями аутистического спектра // Альманах Института коррекционной педагогики. Вып. 14. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo
105. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М: Теревинф, 1997. – 341 с.
106. Никольская О. С., Костин И. А. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. –2015. – № 6. – С. 17–26.
107. Никольская О. С., Фомина Т., Цыпотан С. Вместе с учителем: ребенок с аутизмом в обычной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www/autism.ru/read.asp?id=114&vol=0
108. Новоселова Н. А., Шлыкова А. А. Программы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (подготовительный, I–X классы). – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2004. – 136 с.
109. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2003. – 160 с.
110. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Приказ

Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Минобрнауки.рф/ документы/5132.

111. Образование без границ: информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию. Раздел «Психолого-медико-социальное сопровождение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=181.
112. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями. Пособие для учителей, психологов и родителей. Минск: Национальный институт образования, 2005. – 260 с.
113. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с. – (Коррекционная педагогика).
114. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. М., 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inclusive-edu. ru/content/File/knigi/maket_1.pdf.
115. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебное пособие / Отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 156 с.
116. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях. Информационный материал подготовлен Карпенковой И. В., Кузьминой Е. В. М.: [б.и.], 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://autism-info.ru/catalog/ organizaciya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-detej-s-ovz-v-usloviyax- realizacii-inklyuzivnoj-praktiki-v-obrazovatelnyx-uchrezhdeniyax/.
117. Оформление интерьеров и предметно-развивающей среды образовательных учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования // Сборник Департамента образования Москвы и Московской государственной худ.-пром. академии им. С. Г. Строганова / В. О. Рыжиков. – М.: [б.и.], 2013. – 254 с.
118. Паннер М., Смет Б., Гейтер Л., Вейнс В., Ренсон С., Мекерле Г. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе / Под науч. ред. Л. М.

Шипицыной. – СПб.: ИСПиП, 2004. – 60 с.
119. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. Т. Стрелкова. – М.: Новая школа, 1993. – 102 с.
120. Плаксунова Э. В. Адаптивное физическое воспитание. Режим доступа: http://www.childneurologyinfo.com/sensory-text-correction1.php
121. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
122. Примерная адаптированная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fgosreestr.ru
123. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е. С. Савинов. – 4е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
124. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
125. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1–4 классы / А. А. Айдарбекова. В. М. Белов, В. В. Воронкова [и др.]; под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение. – 2008. – 192 с.
126. Программы для 5–9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: Сб. 1. / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 224 с.
127. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. 0–4 классы / под ред. И. М. Бгажноковой. СПб.: Изд-во «Просвещение», Санкт-Петербургский филиал, 2011. – 239 с.
128. Программы специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: 5–9 кл.: Сб. 2. / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 304 с.
129. Профессия тьютор. Информационно-методический бюллетень № 2. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inclusive-edu.ru/stat/.
130. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации / Под ред. Л. М. Шипициной. – СПб.:

Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, 1999. – 202 с.
131. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – 334 с.
132. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Л. М. Шипицына, Е. Казакова, М. Жданова. – М.: Владос, 2003. – 528 с.
133. Разенкова Ю. А. Предложения по эффективному использованию организационных механизмов для совершенствования и развития системы ранней помощи в различных регионах страны // Дефектология. – 2009. – № 4. – С. 61–64.
134. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. – М: Карапуз, 2011. – 144 с.
135. Разработка адаптированной образовательной программы (АОП) обучающегося с РАС в начальной школе. Методические рекомендации / Под общей ред. Манелис Н. Г. – М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2016. – 174 с.
136. Разувалова Г. П. Грустная сказка к веселому празднику // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 6. – С. 57–60.
137. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство / Под. ред. Н. В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 264 с.
138. Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий. Сб. научно-методических материалов к 10-летию ЦППРиК «Ясенево». Избранное / ред. Е. А. Екжанова, Е. М. Ишмуратова, И. В. Михина, О. А. Фроликова. – М.: Крылья, 2011. – 400 с.
139. Ребенок с аутизмом в обычной школе / Ольга Никольская, Татьяна Фомина, Светлана Цыпотан. – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.
140. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции. Дис. … канд. педагог. наук. – М., 2007. – 223 с.
141. Репина О. К. Конструирование игрового сюжета как фактор развития мышления детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2008. – 218 с.
142. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива:

Козорез А. И. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.
143. Решмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. – М.: Медицина, 2003. – 120 с.
144. Розенблюм С. А. Что ждет ребенка с аутизмом в обычной школе // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – № 2. – С. 48–53
145. Розенблюм С. А., Моисеева М. В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 20–25
146. Романов А. А. Игровые задачи для детей. Перечень, цели, классификация: пособие для психологов, педагогов, дефектологов, родителей. – М.: Плэйт, 2004. – 352 с.
147. Романов А. А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач. – М.: Плэйт, 2002. – 112 с.: ил.
148. Романов А. А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом: Рабочая тетрадь специалиста. – М.: Плэйт, 2003. – 32 с.: ил.
149. Романов А. А., Пашковский В. Э. Расстройства личности, адаптации и поведения у детей с аутизмом // XIII Мнухинские чтения «Расстройства личности, адаптации и поведения в детском и подростковом возрасте»: сборник статей / под общ. ред. Ю. А. Фесенко, Д. Ю. Шигашова (26 марта 2015 года). – СПб.: Альта Астра, 2015. – С. 154–155.
150. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
151. Саксонов Д., Юдина Д. Мы здесь. Из родительского опыта воспитания и обучения ребенка с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2018. – 56 с.
152. Санаева П. Все включены [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/vw-2277/.
153. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие / Под общ. ред. М. М. Семаго. – 2-е изд. – М.: Айрис-Дидактика, 2006. – 284 с.
154. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраста. – СПб.: Речь, 2010. – 373 с.
155. Семаго Н. Я. Технологии определения образовательного

маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Серия: Инклюзивное образование. Вып. 2. – М.: Школьная книга, 2010. – 208 с.
156. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования (библиотека психолога-практика). – М.: АРКТИ, 2005. –335 с.
157. Система организации сопровождения образовательной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/vw-2167/.
158. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М.: Просвещение, 1972. – 448 с.
159. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи / ред. М. М. Цапенко / сост. Е. В. Самсонова, В. Н. Ярыгин. – М.: МГППУ, 2011. – 220 с.
160. Совершенствование деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в Орловской области: итоги пилотного проекта; материалы конференции / под ред. А. Я. Юдилевича, И. А. Ульчонок, – М.-Орел: ТАСИС проект, управление общего и профессионального образования, 2002. – 90 с.
161. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.
162. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации. М.: [б.и.], 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inclusive-edu. ru/content/File/knigi/maket_3.pdf.
163. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации. Авторы: Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. Под редакцией Е. В. Самсоновой / О. Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.
164. Сотрудничество и взаимодействие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.school.msk.ort. ru/integration/index.php?p=teachers_p_i_r_siv.
165. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: издательский центр «Академия», 2008.
166. Старцева Е. А. Психолого-медико-педагогический консили-

ум образовательного учреждения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ocpmcc.edu35.ru/tospec/ tospec244/ speclog/160-tospecpmpkons.
167. Степанова О. А. Дизайн и учебно-игровое оборудование для логопедического кабинета // Научно-методический журнал. – М.: Сфера, 2008. – № 8. – С 13–27.
168. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. РООИ «Перспектива», 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/magz/vw-563/.
169. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014. – 256 с.
170. Тихомирова Л. Ф., Рюмина Ж. Ю. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. – М.: МГППУ, 2013. – 452 с.
171. Ткачева В. В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 64 с.
172. Ткачева В. В. Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития // Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 320 с.
173. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. – М.: Книголюб, 2007. – 144 с.
174. Тьюторские компетенции современного педагога в инклюзивной образовательной практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://perspektiva-inva.ru/inclusive- edu/ practice/vw-2166/.
175. Уроки по пониманию инвалидности в школе: пособие для учителя: [16+] / [сост.: Т. Н. Седовина, Е. Ю. Шинкарева]. – Архангельск: Лоция, 2016. – 128 с. : ил. – (Инклюзивное образование).
176. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://perspektiva-inva.ru/userfiles/ education/

publication/uchastie-ooi-v-razvitii-io.pdf.
177. Ушакова Е. В., Доманевская О. В. Организация сопровождения младших школьников с речевыми нарушениями в условиях средней общеобразовательной школы // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии»: материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников. – М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011. – С. 53–56.
178. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 21.12.2012.
179. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Режим доступа http://base.garant.ru/70862366/
180. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
181. Фюр Г. «Запрещенное» горе: Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с функциональными ограничениями. – Минск: Минсктиппроект, 2003. – 64 с.
182. Хаустов А.В., Загуменная О.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. № 1. – С. 27–37.
183. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
184. Холостова Е. И. Социальная работа с семьей: учеб. пособие. – М.: Дашков и К. – 2006. – 244 с.
185. Хорошева Е. В. Личностные ресурсы родителя ребенка, посещающего инклюзивную группу ДОУ // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. (Московский городской психолого-педагогический университет Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2011).
186. Хотылева Т. Ю., Розенблюм С. А. Иллюзии инклюзии: типичные ошибки родителей детей с РАС. Из опыта инклюзивной школы // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 48–53.
187. Что такое инклюзивное образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://perspektiva-inva. ru/inclusive-edu/law/vw-372/.
188. Шаргородская Л. В. Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с рас-

стройствами аутистического спектра. – Автореф … канд. пед. наук. – М.: [б.и.], 2017. – 25 с.
189. Шаталов В. Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
190. Шевчук Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // Дефектология. – 2004. – С. 28–32.
191. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
192. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH. – Минск: Изд- во БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 252 с.
193. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. З. Измайловой-Камар. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
194. Щербакова А. М. Фестиваль особых театров России // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 55–57.
195. Эрц-Нафтульева Ю. М., Сударикова Ю. М. Использование методов и технологий прикладного анализа поведения (АВА) в обучении навыку пользования туалетом ребенка с РАС. Режим доступа: http://metodich.ru/25448/index.html
196. Ямбург Е. А., Забрамная С. Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации (практико-ориентированная монография). – М.: Бослен, 2013. – 256 с.

Приложение 1. Учебники, учебные пособия и авторские программы по основным предметам для детей с РАС дошкольного и младшего школьного возраста.

Математика

1. Ахутина Т. В., Манелис Н. Г., Пылаева Н. М., Хотылева Т. Ю. Путешествие с Бимом и Бомом в страну Математику. – М.: Теревинф, Генезис, 2006. – 76 с.
2. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Методическое пособие. – М.: Изд-во Айрис-пресс, 2004. – 47 с.
3. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа умножения. Методика

развития и коррекции внимания у детей 7–9 лет. Методическое пособие. – М.: Генезис, Теревинф, 2007. 16 с.
4. Сухова В. Б. Математика. Учебник для подготовительного класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М.: Просвещение, 2000. 127 с.
5. Хилько А. А. Учебное пособие и рабочие тетради для подготовительных, 1, 2 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2008. 64 с.

Чтение

1. Воронкова В. В., Коломыткина И. В. Букварь для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М.: Просвещение, б.г. 142 с.
2. Зыкова Т. С., Кац З. Г., Руленкова Л. И. Развитие речи. Учебник для 2 класса для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. М.: Просвещение, б.г. 239 с.
3. Зыкова Т. С., Кузмичева Е. П. Развитие речи. Учебник для 1 класса для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. – М.: Просвещение, 2006. 240 с.
4. Кондранина Т. И. Чтение. Сборник текстов и упражнений по развитию навыков техники чтения. 1 класс. М.: Издат-школа. 1999. 160 с.
5. Корсунская Б. Д. Читаю сам. Книга для чтения для детей дошкольного и младшего школьного возраста: В 3 кн. М.: Владос, 2011. 159 с.
6. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии (наглядный материал): пособие для педагога-дефектолога. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 180 с.: ил.

Русский язык

1. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Русский язык. Учебник для 3 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: «Просвещение», 2012. 238 с.
2. Барская Н. М. Русский язык. Учебник для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: Просвещение, 1998.
3. Триггер Р. Д., Владимирова Е. В. Слова-названия предметов, действий, признаков предметов. Рабочая тетрадь. 2 класс. Учебное пособие, разработанное для классов КРО и школ VII вида. – М.: Первое сентября, 2004. 112 с.: ил.

Авторские программы коррекционной работы с детьми с РАС старшего дошкольного и младшего школьного возраста

1. Выгодская И. Г., Кукаркина Е. Б., Лущекина Е. А., Субботина Е. В. Программа занятий в группе подготовке к школе для детей с РАС.
2. Павлова Ю. Б. Программа групповых логопедических занятий с детьми с РАС для подготовительного класса.
3. Павлова Ю. Б. Программа групповых логопедических занятий с детьми с РАС для учащихся 1–4 классов.
4. Швец И. С. Программа коррекционных групповых занятий «Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС для учащихся 3–4 классов».
5. Швец И. С., Козлов Р. С. Программа коррекционных групповых занятий «Развитие простых навыков коммуникации у детей с РАС для учащихся 1–2 классов».

Приложение 2. Учебно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей с РАС

1. Заломаева Н. Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам. URL: http://autist.narod.ru/p045.html
2. Лаврентьева Н. Б. Обучение детей с аутизмом осмысленному чтению // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 33–44.
3. Лаврентьева Н. Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 45–53.
4. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей- дошкольников // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 52–63; № 5. – С. 26–35.
5. Лебедев В. А. Дидактические аспекты организации учебных занятий. URL: http://www.autism.ru/read.asp?id=96&vol=50
6. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушением общения. РДА. – М.: «Просвещение», 1989. 100 с.
7. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др. Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн.: БГПУ, 2009. – 276 с., ил.
8. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.: ил.
9. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф, 2000. 336 с.
10. Педагогические системы обучения и воспитания детей с

особыми образовательными потребностями: Учебное пособие / Под ред. А. Ю. Кабушко, М. Н. Алексеевой. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. 372 с.
11. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: Учебно-метод. пособие / Авт.- сост. А. В. Хаустов. Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 35 с.
12. Рычкова Н. А. Дезадаптивное поведение детей. Диагностика, коррекция, психопрофилактика. М.: ГНОМ и Д, 2000. 96 с.
13. Чувашова С. Н., Корелина Ю. В. Аутизм. Информационный выпуск для педагогов и специалистов образовательных учреждений. Пермь, 2010.
14. Шипицина Л. М. Детский аутизм. М.: «Дидактика Плюс», 2001. 365 с.

Приложение 3. Эссе «Мои страхи». Возможности преодоления страхов. Материалы с сайта: https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/vw-2263/.

Во многих случаях страхи и неуверенность, возникшие до того, как в классе появился «особый» ученик, растворяются сразу же после того, как вы встретились и пообщались с ребёнком и его родителями, поработали на уроке вместе с классом и увидели, что новая ситуация на самом деле не содержит в себе ничего неожиданного и является вполне обычной. Страх и неуверенность проходят довольно быстро, и появляются совершенно другие чувства.

Подтверждением тому являются вот такие жизненные истории, которые названы «Мои страхи». Здесь приведены выдержки из эссе студентов-практикантов Центра помощи совершеннолетним подопечным, наблюдения родителей детей с инвалидностью, цитаты из опыта работы педагогов обычных муниципальных школ и детских садов. Итак, «Мои страхи».

«Приходить в Центр было очень страшно. Страх возникает из-за отсутствия чёткого представления, что за люди в этом центре, почему они не такие, как мы, какие у них особенности, как с ними взаимодействовать и не навредить. А также признать, что это часть нашей жизни и не отвергать их».

«Для себя я сделала вывод, что ребёнок с проблемами в интеллектуальном развитии находится в специфической зависимости от коммуникативной помощи и поддержки. Поскольку он более слабый партнёр по коммуникации, незнание его особенностей позволяет с излишней лёгкостью рассуждать о том, что дети с интеллектуальным недоразвитием не способны к общению. Но в этом мы глубоко ошибаемся!»

«Для развития детей, имеющих отставание в умственном развитии, качество межличностных отношений приобретает основополагающее значение. Небезразлично: разговаривают с ним или нет, обращаются ли к нему и как, стараются ли его понять».

«Это был мой первый опыт непосредственного взаимодействия с умственно отсталыми людьми, и было немного страшно, особенно сначала – чувствовался барьер. Я с удивлением увидела, что если эти люди и отличаются от здоровых по уровню мышления, то эмоции и чувства у нас всех одинаковые. У каждого есть свои переживания, и сильно они не отличаются. После беседы остались положительные эмоции и были переосмыслены многие важные вещи».

Приложение 4. Образцы социальных историй [9]

1. Описательные предложения общего порядка, отвечают на вопросы: кто? что? когда? где? зачем? Например: «Стоматолог будет осматривать мои зубы с помощью зеркальца. Оно закреплено у него на голове».

2. Описание эмоций и чувств участников = Что произойдёт

Чаще всего перечисляются реакции людей: эмоции, чувства и настроение.

Например: «Мама и папа будут гордиться мной».

3. Директивное предложение = Что должен делать ребёнок

Позитивная подача ожидаемого поведения, которое должен продемонстрировать главный герой социальной истории. Например: «Я должен буду держать свой рот широко открытым, запрокинуть голову и не двигать ею. В это время стоматолог будет осматривать мои зубы».

Примеры более развернутыйх иллюстрированных социальных историй типа «Зачем ложиться спать» вы можете посмотреть на сайте http://abarussia.ru/images/downloads/why%20go%20to%20bed.pdf и в других источниках в Интернет.

Приложение 5. Интернет-ресурсы по теме РАС и инвалидности.

1. http://autism-frc.ru – официальный сайт Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ.
2. http://outfund.ru/ – официальный сайт Фонда содействия решению проблем аутизма в России «Выход».
3. http://ikprao.ru – Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педаго-

[8] Использованы примеры с сайта https://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2017/11/05/obuchenie-detey-s-rasstroystvami

гики Российской Академии Образования».
4. Документы ООН об инвалидности и правах инвалидов. URL: http://www.un.org/ru/rights/disabilities/docs.shtml
5. Сайт Всероссийского общества инвалидов. URL: http://www.voi.ru/
6. Сайт Всероссийского общества слепых. URL: http://www.vos.org.ru/
7. Сайт Всероссийского общества глухих. URL: http://www.voginfo.ru/
8. Сайт региональной общественной организации инвалидов «Перспектива». URL: https://perspektiva-inva.ru/
9. Сайт международного Альянса организаций инвалидов. International Disability Alliance. URL: http://www.internationaldisabilityalliance.org/
10. Социальные сообщества:
- http://ru-happychild.livejournal.com/ http://autism-russian.livejournal.com/
- http://www.facebook.com/groups/284796011532209/ http://vk.com/club12284677 http://vk.com/aba_therapy
- Книги и пособия: http://www.childneurologyinfo.com/main.php
11. Книги по логопедии и дефектологии: http://pedlib.ru/
12. TEACCH – Лечение и обучение детей, страдающих аутизмом и нарушениями общения: http://vseodetishkax.ru/osobye-deti/13-autizm-detskij-autizm-/20- autizm-korrekczionnye-podxody
13. ABA-терапия: http://autism-aba.blogspot.com/2011/08/chto-takoe-aba- terapija.html
14. Курсы ABA: http://www.aba-kurs.com/
15. http://www.behavioranalysiseducation.com/
16. Видео: фильм «Другие дети»: http://youtu.be/Ol-cXzDNKWI
17. Канал «ABA по-русски»: http://www.youtube.com/user/UpuHo4ka?feature=watch

Приложение 6. Образцы сенсорных игр для детей с РАС [10]

Игра с водой

Озеро. Наполните большой таз водой: теперь это «озеро», в котором плавают рыбки или уточки: «от какое глубокое озеро – много воды! озере плавают уточки. от мама утка. А вот ее детки – маленькие утята. „Кря-кря-кря! – говорит утка. – Дети, плывите за мной!“ от уточки вышли на бережок и греются на солнышке» и т. д.

Игра со звуками

[10] Игры выбраны из работы В. М. Башиной «Аутизм в детстве» [16].

Найди такую же коробочку. Насыпьте в небольшие коробочки разные крупы (коробочек с одинаковой крупой должно быть по две). Потрясите коробочкой, привлекая внимание ребенка к звучанию, – пусть он найдет коробочку, звучащую так же.

Игра с тактильными ощущениями и сюжетно-ролевыми элементами

Огород. На куске плотного картона выложите пластилиновые грядки. Теперь «сажайте овощи», для этого можно использовать крупы – так, горох станет «репкой», а красная фасоль – «картошкой»; разноцветная мозаика превратится в «красные помидорчики» и «зеленые огурчики»; некоторые овощи (например, «морковку») можно попытаться вылепить из пластилина.

Если ребенку нравится игра, можно вспомнить о других овощах. В лесу вырастут «ягоды и грибы», а на полянке – «цветочки» из мозаики.

Игра с движениями

Змейка. Возьмите ленточку (скакалку, веревку) и, делая колебательные движения рукой, отходите от ребенка, предлагая ему догнать змею: «Уползает, уползает змейка! Скорее догони!» Дайте ребенку возможность победно наступить на змейку ногой.

Учебно-методический комплекс по подготовке к школе
детей с расстройствами аутистического спектра
«Скоро в школу!»

Пособие для учителя