



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

Л.В. Шаргородская

**ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ, МЕТОДЫ И ФОРМЫ
ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Методическое пособие

Москва, 2023



УДК 376
ББК 74.5

Шаргородская Л.В. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации [электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (140 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. - Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

Методические рекомендации содержат сведения, необходимые для полноценной организации образования детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе. Приводятся психолого-педагогические характеристики данной категории учащихся, рассматриваются этапы интеграционного маршрута школьников с РАС и соответствующие им формы организации образования. Описаны условия и современные методы обучения, раскрыта структура, содержание и принципы разработки адаптированной образовательной программы для обучающихся с РАС.

Методическое пособие рекомендовано специалистам сферы образования - педагогам, психологам, дефектологам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра в начальной школе.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD-привод;

Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;

Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf-файлов.

ISBN 978-5-907593-42-8

©Шаргородская Л.В., 2023

©ФГБНУ «ИКП», 2023



Содержание

Введение	4
Учащиеся с РАС: основные психолого-педагогические характеристики	7
Проблемы социализации.....	8
Проблемы социального взаимодействия и общения.....	9
Стереотипное поведение.....	10
Особая обработка сенсорной информации.....	12
Особенности познавательных процессов.....	13
Основные стратегии решения проблем поведения учащихся с РАС.....	14
Интеграционный маршрут учащегося с РАС в образовательной организации	19
Индивидуальное обучение.....	21
Обучение в специальном классе для учащихся с РАС.....	22
Инклюзивное обучение.....	23
Основные подходы и методы организации обучения детей с РАС в специальном классе	25
Организация поддерживающей образовательной среды.....	25
Метод «структурирования времени».....	29
Применение дополнительной визуализации на уроках.....	30
Применение вспомогательных средств обучения (сенсорные девайсы).....	30
Основные подходы и методы организации обучения детей с РАС в урочной деятельности.....	31
Направления коррекционно-развивающего обучения	34
Командный подход	36
Взаимодействие с семьей учащегося с РАС	38
Структура, содержание и принципы разработки адаптированной образовательной программы для учащихся с РАС	40
Заключение	48
Литература	49
Приложение 1. Индивидуальные особенности учащегося	53
Приложение 2. Технологическая карта выявления качества обучения по русскому языку (2 класс)	56
Приложение 3. Социальные навыки и поведение	58



Введение

Создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из основных направлений реформирования современной системы образования. Важным шагом в этом процессе стало принятие Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в рамках которого законодательно определены статус учащегося с ОВЗ и необходимость создания специальных образовательных условий обучения в образовательной организации.

Одной из групп обучающихся с ОВЗ является группа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). РАС - это расстройство развития нервной системы, которое характеризуется нарушением социального взаимодействия и общения и наличием ограниченных интересов и повторяющегося поведения [23]. В данную группу детей входят очень разные дети как по выраженности нарушений, так и по уровню психического развития.

Введенный в действие в 2016 году Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ) [15] впервые предоставил возможность обучения для всех детей с РАС, независимо от выраженности нарушения развития в образовательной организации. Следствием этого стало то, что в настоящее время значительно увеличилось количество детей с РАС, поступающих в школы, в том числе общеобразовательные.

Согласно мониторингу, проведенному Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС, количество учащихся с аутизмом увеличилось с 13014 чел. в 2018 году до 31396 чел. в 2022 году [1]. Несмотря на то, что авторы аналитической справки говорят о том, что эти данные не являются полными, мы видим, что наблюдается рост количества учащихся в два с половиной раза за последние четыре года.

При этом значительный рост числа школьников с РАС не сопровождается увеличением количества специалистов сопровождения (педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов, дефектологов), что приводит к тому, что количество специалистов сопровождения, приходящихся на одного аутичного школьника, снижается. Поэтому так важно, чтобы все сотрудники школ, в которых обучаются дети с РАС, понимали какими должны быть специальные образовательные условия для эффективного обучения данной категории обучающихся.

Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к первазивным, т.е. всеобъемлющим, нарушениям, поэтому построение



образовательной среды для таких детей требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых особенностями детей.

Важно учитывать, что объем помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития у каждого такого ребенка: эмоционально-волевое, социальное и познавательное развитие, возможности социальной адаптации существенно различаются у разных детей. Все дети с РАС, независимо от выраженности аутистических нарушений и уровня их развития, нуждаются в создании специальных образовательных условий, включающих поддержку и сопровождение их обучения в школе.

Важно отметить, что данная специфика группы обучающихся с РАС не учитывается рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в соответствии с которыми определяется как вариант адаптированной образовательной программы, так и специальные образовательные условия. Существующая в настоящее время градация от варианта 8.1 до варианта 8.4 учитывает только уровень интеллектуального развития школьника с РАС. Так, вариант адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) вариант 8.1 рекомендуется учащимся с РАС, которые могут к концу начальной школы получить «образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям» образованию учащихся с типичным развитием. Но при этом не учитывается, что, обладая хорошим интеллектуальным развитием, данный ребенок может иметь выраженные проблемы поведения и нарушение взаимодействия, которое не позволит ему учиться в среде типично развивающихся сверстников и затруднит освоение образовательной программы без использования специальной организации обучения и специфичных для детей с РАС педагогических приемов и методов. Зачастую именно это приводит к тому, что учащиеся с РАС с высоким уровнем интеллекта вынужденно переводятся на индивидуальное или домашнее обучение.

Большинство специалистов и ученых сходятся в определении ключевых элементов оказания коррекционной помощи детям с аутизмом.

Этими ключевыми элементами являются [27]:

- индивидуальная поддержка и услуги для учащихся и семей,
- систематическое обучение,
- понятная/структурированная среда обучения,
- специализированное содержание учебной программы,
- функциональный подход к проблемному поведению
- вовлечение семьи.

В данном пособии представлены некоторые вопросы организации обучения детей с РАС в рамках *специального класса*, образовательная среда которого основана на данных ключевых элементах.



Термин «специальный класс» требует разъяснения, так как в настоящее время для *отдельного* класса, реализующего адаптированные программы для детей с РАС [18], используются различные термины: ресурсный, автономный, коррекционный, класс специального образования, др. В данном пособии мы будем придерживаться следующего определения.

Специальный класс – это отдельный класс в общеобразовательной школе, созданный для обучения учащихся по адаптированным образовательным программам, в котором применяются современные педагогические методы и подходы, учитывающие специфику детей с ОВЗ. Целью специального класса для учащихся с РАС является создание адаптированной образовательной среды, наиболее подходящей школьникам с РАС на начальном этапе обучения и подготовка детей к обучению в интегрированном классе для детей с различными нарушениями или совместно с типично развивающимися сверстниками в инклюзивном классе.

Билл Нейсон предлагает каждому специалисту, оказывающему помощь ребенку с аутизмом ответить на три вопроса [12]:

- что поможет ребенку чувствовать себя в безопасности?
- что дает ребенку чувство, что его понимают и ценят?
- что дает ребенку чувство успешности?

Мы считаем, что ответы именно на вопросы дают возможность выстроить адекватную образовательную среду и подобрать необходимые школьнику с РАС специальные образовательные условия. Поэтому мы постарались, чтобы материал этого пособия отвечал прежде всего на эти вопросы.



Учащиеся с РАС: основные психолого-педагогические характеристики

Расстройство аутистического спектра (РАС) является одним из наиболее распространенных системных нарушений развития детского возраста. Данные по количеству детей с РАС во всем мире постоянно меняются и очень сильно различаются в различных странах, и даже в регионах одной страны. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в 2013 году РАС выявлялся у 1 из 160 детей [34]. Еще более драматичные цифры приводят по распространенности РАС в США: у 1 из 54 детей диагностирован РАС, при этом у 38% также из них выявляется умственная отсталость [IQ меньше 70; 25].

Аутистические расстройства встречаются у мальчиков в четыре раза чаще, чем у девочек [33], хотя многие специалисты говорят о том, что причина такого соотношения – недостаточная выявляемость РАС у девочек.

Специалистам, работающим с аутичными детьми, важно знать, что педагогические особенности детей с РАС определяются биологическими факторами, связанными с не до конца проясненными биологическими причинами возникновения аутизма. Именно поэтому нарушения развития у детей с РАС имеют стойкий, длительный и всеобъемлющий (первазивный) характер и требуют хорошо продуманного и индивидуально подобранного коррекционного вмешательства.

Термин «расстройства аутистического спектра» отражает то, что выраженность нарушений при РАС значительно отличаются у разных детей на «крайних точках» континуума: от тяжелых и сочетанных нарушений развития до неярко выраженных. Но, несмотря на большое разнообразие в отношении сильных сторон, способностей, функциональных уровней и проблем среди детей с РАС, можно выделить основной набор универсальных проблем, мешающих обучению школьников с РАС.

К таким проблемам прежде всего относятся [30]:

- проблемы социализации;
- выраженные проблемы в социальном взаимодействии и общении;
- наличие стереотипий, аутостимуляций и ограниченных интересов;
- особая обработка сенсорной информации.

При организации обучения детей с РАС мы должны учитывать, что эти особенности в той или иной степени присущи всем учащимся с РАС. Даже говоря о высоком и нормальном интеллекте ребенка с РАС, мы понимаем, что у данного ребенка будут специфические нарушения развития, препятствующие освоению образовательной программы.



Проблемы социализации

Мы будем придерживаться следующего определения процесса социализации:

социализация (англ. socialization; от лат. socialis — общественный) — процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений [4].

У детей с аутизмом социализация проходит специфично. Часто возникающими у них проблемами социализации является не только недостаточность и необычность социального опыта, но и в целом несоответствие психологического возраста аутичного ребенка его физическому возрасту. Именно поэтому мы часто видим, что дети с аутизмом лучше взаимодействуют не со своими сверстниками, а детьми более младшего возраста.

Причины трудностей социализации многочисленны и разнообразны. Ими могут быть биологические причины (низкая стрессоустойчивость и сенсорные особенности ребенка), трудности понимания социальных мотивов поведения других людей, недостаточное владение навыками коммуникации и др.

У детей с РАС наблюдается дефицит эмоциональной саморегуляции: способности регулировать свои эмоции и поведение. В результате учащиеся с РАС испытывают трудности с поддержанием своего физиологического возбуждения и эмоций, что также является одной из причин трудностей социализации [27].

Очень часто препятствием для социального развития ребенка с РАС является так называемый «симптом тождества»: ребенок плохо переносит любые изменения от изменений в окружающей среде до изменений порядка привычных событий.

Именно поэтому, при организации помощи конкретному ребенку, важно учитывать, что для развития социализации ребенку с РАС необходима помощь не только в выстраивании социальных связей и отношений, но создании поддерживающей среды, максимально соответствующей возможностям ребенка.

В целом по уровню развитию социальных отношений детей с РАС можно разделить на три большие группы (Wallin (2004): цит. по [39]):

- социально избегающие дети;
- социально безразличные дети;
- социально неуклюжие дети.



При правильно выстроенной поддержке дети с аутизмом постепенно переходят из одной группы в другую, и вы можете увидеть ребенка, который сначала боится войти в комнату, в которой играют дети, потом начинает наблюдать за их игрой, находясь на расстоянии, и, постепенно, сам начинает включаться в игру и проявлять инициативу в общении.

Проблемы социального взаимодействия и общения

Нарушение социального взаимодействия и общения является одной из ключевых характеристик расстройств аутистического спектра. Проявления этих нарушений могут быть различными. Например, у всех детей с РАС выявляется специфичное глазное поведение. Но у одних детей это будет выглядеть как нежелание устанавливать глазной контакт, а у других – недостаточная взаимность или слишком пристальный взгляд в глаза собеседнику как бы «сквозь собеседника».

Одной из ярких характеристик взаимодействия детей с РАС является дефицит совместного внимания и способности координировать внимание между социальными партнерами и объектами. Естественная для типично развивающегося ребенка способность обращать внимание на то, на что обращают внимание другие люди, для ребенка с РАС будет затруднена. Это означает, что педагог не только должен знать про эту особенность ребенка, но и уметь вовремя помочь и направить его внимание на нужный объект.

В целом детям с РАС сложно установить оптимальную психологическую дистанцию во время общения: одни дети стараются во время общения находиться на большом расстоянии, а другие – очень близко, иногда даже дотрагиваясь до собеседника.

Детям с РАС сложно общаться с другими людьми, так как они часто не способны понять и принять точку зрения другого человека. Влияние этого обстоятельства мы видим в недостаточной взаимности в коммуникации, неумении учитывать реакции другого человека, в непонимании и трудностях распознавания эмоций другого человека. Именно поэтому реакции аутичного ребенка могут казаться окружающим не адекватными ситуации – ведь у ребенка другая логика для понимания происходящих событий.

Классическим примером трудностей понимания представлений, намерений и желаний другого человека является «тест Салли-Энн». В этом тесте, который был использован в исследовании С. Барона-Коэна, А. Лесли и У. Фрит в 1985 году, аутичному ребенку рассказывают историю о двух девочках, Салли и Энн. У Салли есть корзинка, а у Энн — коробочка. Ребенок видит, как Салли кладет шарик в корзинку и уходит. Пока она отсутствует, Энн перекладывает шарик из корзины в коробку, после чего тоже уходит. После того, как Салли возвращается, ребенку задают вопрос: «Где Салли будет искать свой шарик?» Обычно большинство типично развивающихся



четырёхлетних детей, в отличие даже от более старших аутичных детей, отвечают на этот вопрос правильно, то есть Салли будет искать твой шарик там, где она его оставила. Для большинства аутичных детей это не очевидно. Эта неспособность понять намерения, чувства и представления другого человека сохраняется у аутичных людей на всю жизнь. Поэтому им сложно не только анализировать события, происходящие в окружающем мире, но и трудно анализировать поступки героев литературных произведений в школьном учебнике.

Нарушения взаимодействия и общения у детей с РАС проявляются также в том, что дети не только сами плохо владеют вербальными и невербальными средствами коммуникации по сравнению с ровесниками, но и испытывают трудности в понимании информации, получаемой от собеседника.

Очень ярко нарушения общения и взаимодействия проявляются при использовании ребенком с РАС речи.

Часть аутичных детей не использует речь для коммуникации или совсем не владеет функциональной речью. У этих детей речь может быть представлена только вокализациями, контурами слов или эхоталией (то есть повторением слов и фраз собеседника). Но даже если ребенок хорошо говорит, то практически всегда его речь будет специфичной: в разговоре с другим человеком он чаще всего он будет использовать короткие и/или стереотипные фразы, его ответы на вопросы зачастую будут односложными и отсроченными, после длительной паузы. Ребенок может спросить, как зовут собеседника, или поздороваться, но не дожидаться ответа на свой вопрос, может часто повторять один и тот же вопрос. У хорошо говорящего аутичного ребенка может наблюдаться монологичная речь, в ходе которой аутичный ребенок в качестве темы для разговора выбирает стереотипные темы, касающиеся его сверхинтересов, и не обращает внимание на реакции и ответы его собеседника.

Стереотипное поведение

Несмотря на то, что стереотипное поведение (стереотипии, аутостимуляции, ограниченное стереотипное поведение) может наблюдаться не только у детей с РАС, количество аутичных детей, демонстрирующих такое поведение, по некоторым оценкам, составляет более 98% [3].

Тем не менее, стереотипное поведение у детей с РАС специфично и обязательно сочетается с нарушением эмоционального контакта и коммуникации [14].

Стереотипное поведение очень разнообразно по проявлениям. По шкале Repetitiv Behavior Scale (Revised, RBS-R) стереотипии подразделяют на моторные стереотипии; компульсивное поведение; потребность в



стереотипном однообразии; ритуальное поведение; стереотипно узкосфокусированное внимание; аутоагрессию (цит. по [3]).

Внешне такое поведение включает повторяющиеся двигательные движения, такие как взмахи руками или покачивание, и вербализацию, такую как напев или повторение слов и фраз, упорядочивание объектов в окружающей среде (от выстраивания в рядочек машинок до поддержания определенного порядка у себя на парте). Ребенок с РАС может быть настолько захваченными своими сверхинтересами, что ему трудно думать, говорить или читать о чем-то другом. Легко себе представить как стереотипное поведение может мешать обучению аутичного школьника.

Существует распространенное мнение, что стереотипное поведение является неадаптивным, то есть у него нет очевидной цели или функции для обеспечения личной независимости или социальной достаточности (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984: цит. по [39]). Нам кажется, что такое понимание ограничивает возможности педагогического воздействия и решение проблем, которые могут быть связаны с таким поведением. Прежде всего, стереотипное поведение связано с недостаточностью саморегуляции аутичного ребенка. Ребенок с РАС обладает очень низкой выносливостью в контактах с окружающим миром, поэтому часто такие контакты воспринимаются ребенком как некомфортные. Для преодоления этого аутичный ребенок развивает характерные формы аутистической патологической защиты, позволяющие ему преодолеть стрессовое воздействие. Стереотипное поведение возникает как компенсаторное поведение аутичного ребенка для регуляции уровня собственной активности и поддержания комфорта. Очень часто взрослые могут увидеть, что стереотипное поведение становится более интенсивным в напряженной для ребенка ситуации: у него увеличивается двигательная расторможенность, увеличивается частота и громкость эхολаличных высказываний, ребенок выполняет стереотипные действия, практически не реагируя на обращения к нему других людей.

Кроме того, аутичный ребенок выстраивает стереотипные формы поведения из-за снижения собственной активности и недостаточной гибкости при взаимодействии с окружающей средой. И тогда вместо сюжетной игры с машинками, мы видим, что ребенок увлеченно крутит колеса или выстраивает машинки в ряды.

Именно поэтому, несмотря на то, что такое поведение может мешать и самому ребенку, и окружающим его людям в выстраивании продуктивных контактов и видов деятельности, его нельзя считать неадаптивным.

Нельзя просто запретить ребенку с РАС вести себя таким образом. Прежде всего аутичному ребенку необходимо развитие отношений с окружающими людьми и миром, в процессе которого стереотипное поведение будет постепенно вытесняться и меняться на более адекватные формы преодоления стресса и взаимодействия с окружением.



Особая обработка сенсорной информации

Дети с РАС часто демонстрируют нетипичную обработку сенсорной информации [31]. Повышенная или пониженная чувствительность к сенсорным стимулам и трудности обработки сенсорной информации является характерной чертой для большого количества аутичных детей и взрослых. По некоторым данным от 42 до 88% детей с РАС испытывают трудности интеграции сенсорной информации разных модальностей: обоняние, вкус, осязание, зрение, звук, вестибулярные (движение) и проприоцептивные (мышечные и суставные рецепторы) чувства (Баранек, 2002, цит по: [41]). Нетипичная обработка сенсорной информации, характерная для детей с РАС, может стать серьезной проблемой организации обучения. Так, есть свидетельства взрослых людей с аутизмом, которые описывали, что флуоресцентный свет в классной комнате мог влиять на их поведение, уровень комфорта и способность концентрироваться на уроке.

Особенно ярко выглядит гиперчувствительность. Например, при повышенной тактильной или обонятельной чувствительности даже обычные виды деятельности могут быть сложными и вызывать неадекватные реакции у детей. Например, такой ребенок не может взять в руки клей или пластилин во время обычного урока в начальной школе, демонстрируя панические реакции.

На какие же особенности и индивидуальные различия в сенсорной сфере необходимо обращать внимание при обучении ребенка с РАС?

Прежде всего необходимо определить ведущий канал восприятия. Несмотря на то, что есть свидетельства о том, что для большинства детей основным каналом является визуальный [12], это может быть не так для конкретного аутичного ребенка. В зависимости от ведущего канала восприятия, учитель будет подбирать опоры для восприятия ребенком учебного материала, адаптировать учебные материалы (например, вводя дополнительную визуальную поддержку).

Важно понять, как у ребенка сформировано чувство движения и равновесия. Например, при выраженных особенностях обработки вестибулярной информации у ребенка могут наблюдаться характерные защитные реакции для сохранения равновесия или страх и неуверенность при резком изменении позы. Именно такой ребенок может постоянно находиться в движении, так как особенности обработки кинестетической информации затрудняют для него правильное ощущение позы.

У аутичного ребенка могут быть особенности обработки тактильных ощущений. И тогда мы видим, что ребенок демонстрирует необычные реакции на обычные прикосновения, так как не может правильно определить интенсивность и локализацию воздействия. В этом случае могут наблюдаться даже панические реакции при не очень сильном



воздействии (например, ребенок несильно ударился о край парты, но начинает очень громко кричать и плакать).

Могут быть особенности зрения, слуха, необычное отношение к запахам и вкусам. И в этом случае ребенок может как опасаться определенных запахов и вкусов, так и демонстрировать влечение к ним.

Особенности познавательных процессов

Для эффективного обучения детей с РАС необходимо учитывать также особую организацию познавательных процессов у детей и уникальные проблемы в обучении, с которыми сталкиваются учащиеся с РАС. Правильное понимание сильных и слабых сторон школьников с РАС, дает не только возможность разработки индивидуальной адаптированной программы обучения, но и подбора средств и методов обучения, подходящих конкретному ребенку.

В зарубежных исследованиях в настоящее время все больше исследований говорят об «*уникальных стилях научения*» школьников с РАС [39]. В качестве одной из причин называются особенности формирования исполнительных функций (executive function).

Под исполнительной функцией чаще всего понимаются "когнитивные процессы, которые служат для организации непрерывного, целенаправленного поведения" [35]. Эти процессы включают планирование, внимание, гибкость мышления и саморегуляционные процессы, такие как рабочая память и самоконтроль.

Эти данные согласуются с данными об «*особом когнитивном стиле*» ребенка с аутизмом вследствие снижения возможности активной переработки информации ведущие к нарушению формирования картины мира ребенка [7].

Обычно для обработки динамичной информации аутичному ребенку нужно больше времени, чем его типично развивающемуся сверстнику. Это очень заметно, когда аутичному ребенку необходимо реагировать на требования конкретной ситуации, например, в игре, а он не успевает следить за меняющимися условиями, от которых зависит его реакция.

Также, например, мы видим у детей с РАС трудности организации произвольного действия и свободного целенаправленного использования усвоенных моторных навыков [7].

Еще одной характерной особенностью познавательных процессов детей с РАС, которые необходимо учитывать при обучении, является ослабление центральной способности к связыванию впечатлений (Frith, 1989).

Многие учащиеся с РАС обращают внимание на отдельные детали, но с трудом видят общую картину. Ребенок не может отделить важное от второстепенного, а внешне это проявляется в трудностях концентрации



внимания, невнимательности или неспособности уделять внимание важным вещам в окружающей среде.

В целом у детей с РАС наблюдаются проблемы организации внимания: сложность произвольного удержания произвольного внимания и связанная с этим повышенная истощаемость, сложности распределения и переключения внимания.

При обучении школьника с РАС необходимо также учитывать особенности памяти: дети могут запоминать большие объемы информации, особенно связанные с их сверхценными интересами, но обычно запоминают эту информацию механически. Это могут быть точное воспроизведение музыкальных произведений или перечисление станций метро. Это может быть «абсолютная грамотность», когда дети зрительно запоминают написание слов и практически не ошибаются при их воспроизведении. Но при этом они могут затрудняться в склонении или спряжении этих же слов, в пересказе своими словами текста, который они знают наизусть.

Очень важной характеристикой познавательной сферы аутичного ребенка является асинхрония – неравномерность развития – высших психических функций, и, вследствие этого, неравномерность формирования учебных навыков. Асинхрония присуща практически всем детям с аутизмом, и у одного и того же ребенка мы можем увидеть блестящие успехи в счете и неумение решать текстовые задачи, грамотно написанный диктант и неспособность пересказать текст своими словами или написать изложение.

Основные стратегии решения проблем поведения учащихся с РАС

Одной из наиболее сложных и часто встречающихся проблем, связанных с трудностями организации обучения детей с РАС в школе, является проблемное поведение. Проблемное поведение (*challenging behavior*) – это поведение ребенка с РАС в ответ на требования среды, являющееся социально неприемлемым в данной ситуации. Несмотря на то, что проблемное поведение не относится к ключевым особенностям детей с РАС, именно проблемное поведение чаще всего мешает школьнику с аутизмом выстраивать социальные отношения «ученик-учитель» или «ученик-ученик», на которых основано школьное обучение. Также некоторые формы проблемного поведения (самоагрессия и физическая агрессия, истерики) могут представлять реальную опасность как для самого ребенка, так и для окружающих.

Нам кажется, что важно понимать, что данное поведение является именно проблемным (а не нежелательным) как по причинам его возникновения, так и по стратегиям работы с таким поведением.

Недавние исследования показали, что для того, чтобы вмешательства, направленные на устранение проблемного поведения, были успешными, необходимо обязательно формировать и развивать



позитивное и проактивное поведение аутичного ребенка [35]. То есть стратегии помощи аутичному ребенку должны включать не только и не столько способы уменьшения частоты или устранения проблемного поведения, но должны быть направлены на замену проблемного поведения соответствующей альтернативой или замещающим поведением, которое дает возможность ребенку достичь его целей другим способом.

Формы проявления проблемного поведения могут быть крайне разнообразными. Например, это могут быть аффективные срывы, дезорганизация поведения при истощении ребенка, активный протест, выраженный в социально неприемлемых формах (крик, убежание, др.), вербальный и невербальный негативизм, физическая агрессия в отношении взрослых или детей, самоагрессия, разрушительное поведение и т.п. Каждое из данных проявлений требует тщательного анализа и разработки педагогических стратегий развития самоконтроля и саморегуляции у ребенка с РАС прежде всего через формирование и развитие со-регуляции поведения вместе с взрослым.

Собственно важна не сама форма поведения, а то, что аутичный ребенок в стрессовой или непонятной для него ситуации не выбирает более приемлемые в данной ситуации конвенциональные формы взаимодействия с другими людьми. Данные формы поведения, даже такие как, например, агрессия, в той или иной форме присущи всем детям. Это также подтверждается научными данными о том, что большинство проблем с поведением, проявляющихся у маленьких детей с расстройствами аутистического спектра, могут наблюдаться и у типично развивающихся детей [35]. Однако при расстройствах аутистического спектра интенсивность, частота, продолжительность или постоянство поведения отличают их от аналогичного поведения нормально развивающихся маленьких детей. Также могут наблюдаться ситуации, когда поведение аутичного ребенка кажется странным или проблемным, так как оно не соответствует возрасту. Так, истерика, которая возникает у двухлетнего ребенка в магазине, не кажется чем-то необычным, в отличие от истерики учащегося второго класса на уроке.

Первым шагом в решении проблем поведения должно быть определение причин данного поведения. Очень часто «проблемное» поведение является признаком патологического стресса, с которым ребенок не может справиться самостоятельно [22]. Именно у детей с аутизмом, которые обладают низкими стрессорными порогом, воздействие, которое может восприниматься как незначительное обычным ребенком, становится непереносимым. В целом, мы будем говорить о том, что поведение может быть «стрессовым» - то есть реакцией на сильный стресс, который ребенок не может самостоятельно преодолеть, или «плохим» - то есть поведением, которое ребенок может контролировать и которое он осуществляет для достижения определенных целей.



Наша стратегия и тактика в случае «стрессового» и в случае «плохого» поведения должны различаться.

«Плохое поведение»	«Стрессовое поведение»
Выявить причины	Выявить факторы, вызывающие стресс;
Выстроить границы и отношения	Снизить их влияние;
Установить правила	Научить ребенка самостоятельно справляться со стрессом.

Если поведение аутичного ребенка является «стрессовым», то прежде всего мы будем искать способы правильной организации среды, которая позволит минимизировать стрессовое воздействие на ребенка. А затем постепенно постараемся дать ребенку способы преодоления стресса, основным из которых будет обращение к взрослому за помощью и обеспечение возможности у ребенка с РАС опираться на значимого взрослого в травмирующей ситуации.

В качестве реакции на стресс может наблюдаться и «уход в себя»: когда нарастает перегрузка стимулами, нервная система закрывается для восстановления, и ребенок может стать сонливым, вялым, смотреть в пространство, закрывать глаза, не откликаться на речь. В этом случае необходимо дать ребенку время отдохнуть, вывести его из травмирующей ситуации и обеспечить индивидуальную поддержку.

Более сложной является ситуация, когда мы наблюдаем у ребенка аффективную вспышку (эмоциональный срыв). Такое поведение может проявляться в том, что ребенок бьет педагога или других детей, кидает предметы и расшвыривает игрушки, двигательльно расторможен и не может остановиться, падает на пол и кричит. Иногда в этой ситуации у ребенка появляется самоагрессия: он кусает себе руки, бьется головой и т.д.

Но очень похожее поведение мы можем увидеть, если поведение ребенка является не «стрессовым», а «плохим». В этой ситуации мы будем говорить не об «эмоциональном срыве», а о «гневной вспышке» [12].

Аффективная и гневные вспышки внешне могут быть очень похожи, но они различаются по причинам возникновения и по педагогических средствам воздействия на поведение ребенка и причины этого поведения.

Основные различия гневной вспышки и эмоционального срыва приводятся в таблице

Характеристики эмоциональных срывов и гневных вспышек (Б. Нейсон)



Эмоциональный срыв	Гневная вспышка
Ребенок находится в панике, не контролирует свое поведение.	Ребенок осуществляет некоторый контроль над своим поведением.
Часто не может говорить, решать проблему; теряет способность вести переговоры и аргументировать.	Крича и требуя, ребенок способен говорить и переговариваться.
Скорее пытается уйти из ситуации, чем ищет внимания.	Ребенок может удерживать во внимании людей вокруг, кричит и смотрит на них.
Часто не бьет, не пинает, не кусает никого, пока другие люди не попытаются подойти, успокоить или перенаправить его.	Если проявляется агрессия, ребенок ищет, кого ударить или пнуть, или ищет предметы, чтобы сломать их.
Ему нужно время, чтобы успокоиться.	Прекращается, как только ребенок получает то, что хочет.

По описанию в таблице мы видим, что поведение во время эмоционального стресса ребенком не контролируется. Поэтому и задача взрослого в этот момент обеспечить безопасность как самого ребенка, так и окружающих людей, и не стараться регулировать поведение ребенка, так как это увеличит стресс. Мы можем попытаться вывести ребенка из травмирующей ситуации, использовать прием «тайм-ин» (интенсивное индивидуальное сопровождение ребенка), при необходимости – физически удерживать ребенка. В любом случае важно затем проанализировать инцидент и принять меры для снижения стрессогенности среды. Такими мерами может быть уменьшение времени занятия или времени присутствия на уроке, снижение требований или уменьшение сложности заданий, снижение интенсивности сенсорных стимулов, введение поддерживающей визуализации и др.

В ситуации «гневной вспышки» задача обеспечения безопасности также остается основной задачей. Но наши действия должны быть четко выверены. Например, если мы решим вывести ребенка из класса, когда он кричит, то подкрепим это поведение и окажемся в аналогичной ситуации некоторое время спустя. То же самое касается и игрушки, которую отдали ребенку, потому что он отбирал ее силой у другого ребенка. В этом случае последующий анализ должен быть направлен на выяснение причин и целей «плохого» поведения, а также последствий, то есть того, что происходит



после акта поведения ребенка. Именно такой анализ даст возможность понять, какие именно навыки и умения нужны ребенку, чтобы заменить социально неприемлемое поведение.

Конечно, нужно учитывать, что все вышеизложенное, это, все-таки, схема. В реальной жизни все может оказаться значительно сложнее. Ребенок уже настолько привык пользоваться «плохим» поведением для достижения своих целей, что изменение этой ситуации потребует длительного времени. Длительный крик ребенка в классе становится травмирующим для его одноклассников. Ребенок уже достаточно большой и сильный, чтобы его можно было удерживать физически. Все эти ситуации потребуют очень тщательного анализа, выстраивания плана коррекции поведения и кропотливой работы по его осуществлению. Поэтому практически всегда для решения проблем поведения требуется согласованное решение команды специалистов и родителей. В некоторых случаях также может потребоваться консультация с врачом-неврологом или детским психиатром.



Интеграционный маршрут учащегося с РАС в образовательной организации

Обучение в школе как социальной структуре является необходимой ступенью социализации, без которой дальнейшее развитие любого ребенка может существенно искажаться. Но при этом важно тщательно построить индивидуальный интеграционный маршрут, который бы позволил постепенно развивать адаптивные возможности ребенка с РАС и не приводил к стрессовым ситуациям, в которых у ребенка активизируются различные формы аутистической защиты.

При этом мы должны определить обучение как часть более широкого понятия «образование». И цели обучения аутичного школьника должны быть направлены на получение ребенком именно образования в широком смысле слова. То есть важно обеспечить «содействие приобретению навыков и знаний, помогающих ребенку развить независимость и личную ответственность; оно включает в себя не только академическое обучение, но и социализацию, адаптивные навыки, общение, улучшение поведения, вызывающего помехи, и обобщение способностей в различных средах [35].

Для того, чтобы обучение вело к образованию необходимо *активное вовлечение* ребенка в процесс обучения.

В научной литературе активное вовлечение определяется как взаимодействие между наблюдаемым поведением учащегося в ответ на требования класса. В активное вовлечение включаются такие виды поведения как посещение занятий, выполнение заданий, реагирование, следование инструкциям в классе и упорное выполнение сложных задач. Также часть исследователей считают необходимым также оценивать такие важные аспекты поведения учащихся как эмоциональная саморегуляция учащихся, участие в работе класса, уровень независимости и социального взаимодействия, возможности инициирования общения, гибкость в адаптации к изменениям в классе [27].

Для ребенка с аутизмом в силу сниженной активности во взаимодействии с окружающим миром для активного вовлечения необходимы особые условия, так как многие особенности аутичных детей могут мешать активному участию в работе классе.

Большинство исследователей сходятся в том, что необходимо не менее 25 часов в неделю активного участия учащегося с РАС в учебной деятельности для достижения положительных результатов в образовании, включая академические результаты, повышение коммуникативной компетентности и снижение проблемного поведения [35].

Например, модели SCERTS (Барри М. Призант, Эми М. Уэзерби, Эмили Рубин и Эми Лоран) важными условиями активного вовлечения ребенка с РАС являются постепенность и дозированность расширения участия аутичного ребенка, при которых создается основа для



использования или развития более сложных навыков, включая коммуникацию и гибкость в адаптации к изменениям (<https://autismnavigator.com/>).

Таким образом, ключевым аспектом индивидуализации обучения для учащихся с РАС являются подходы, поддерживающие высокий уровень активной вовлеченности.

Одним из способов реализации этого подхода является обеспечение вариативности организации образования школьников с РАС. При этом важно не только обеспечить вариативность для каждого ребенка, но и разработать индивидуальный образовательный маршрут, предполагающий возможность постепенного перехода аутичного ребенка к более сложной организации обучения [21].

В целом интеграционный маршрут ребенка с РАС в школе может быть представлен следующими этапами:

- этап индивидуальных занятий;
- этап групповых занятий (специальный класс малой наполняемости 6-8 чел.);
- интегративный или инклюзивный класс (12-20 детей).

На каждом из этих этапов вырабатываются определенные базовые знания и навыки, позволяющие аутичному ребенку продвигаться в социальном развитии и создающим возможность активно включаться в более сложную социальную среду. Очень важно отметить, что конкретный ребенок с РАС может успеть получить навыки и умения, необходимые для обучения на третьем этапе еще до школы. Если коррекционная работа была начата в раннем возрасте, и ребенок уже в дошкольном возрасте получил позитивный опыт общения в группе детей и демонстрирует успехи в использовании коммуникативных навыков, то ему может подойти обучение в интегративном или инклюзивном классе.

Именно поэтому, еще до начала обучения в школе важно получить максимально объективную информацию, позволяющую правильно определить адаптивные возможности ребенка с РАС. Для этого требуется проведение первичной диагностики в форме диагностического наблюдения.

Наиболее важной информацией, полученной в ходе такого наблюдения, будет следующая информация [5]:

- оптимальная дистанция общения, степень принятия взрослого в свои занятия;
- излюбленные занятия, в том числе и ограниченные сверхценные интересы, наличие и характер стереотипий;
- способы обследования окружающих предметов, возможная продолжительность самостоятельной игры;
- степень сформированности бытовых навыков;
- особенности и уровень речевого развития;
- поведение в дискомфортных ситуациях, в том числе реакция на запрет;



- поведение в эмоционально насыщенных (радостных) ситуациях;
- действенные способы успокоения в ситуации перевозбуждения.

В зависимости от результатов проведенной первичной диагностики мы можем определить, какой из этапов является наиболее подходящим для данного ребенка, на начальном этапе обучения, а также понять, какие именно условия ему необходимы в школе.

Кроме того, очень важно, чтобы ребенок по мере развития имел возможность перехода к более сложным для ребенка организационным формам обучения, то есть к переходу на следующий этап образовательного маршрута. Невозможность развития более сложных социальных отношений может не только повредить дальнейшему социальному развитию ребенка, но и дать негативный эффект, прежде всего выражающийся в изменении поведения ребенка, возникновении характерных защитных реакций.

При переходе от одного этапа индивидуального маршрута к другому важно обеспечить аутичному школьнику поддержку, направленную на повышение «готовности к переходу»: постепенное сокращение организующей помощи со стороны взрослого, более независимое функционирование учащегося с РАС и развитие коллатеральных навыков, таких как навыки самопомощи и коммуникации.

Ниже мы рассмотрим этапы образовательного маршрута и критерии, на которые можно ориентироваться при подборе подходящего для аутичного ребенка этапа.

Индивидуальное обучение

Некоторым детям с аутизмом нужно начинать обучение в школе с этапа индивидуального обучения. Прежде всего это связано с крайней выраженностью у детей аутистических нарушений в области социального развития. Например, такой ребенок [21]:

- избегает контакта с незнакомым взрослым;
- не владеет понятными средствами коммуникации (речь, АДК, другие);
- не умеет обратиться к взрослому за помощью в случае необходимости;
- не умеет строить конструктивные отношения с взрослым в совместной деятельности (не умеет сотрудничать с взрослым, принимать помощь и просить о помощи, подражать взрослому и следовать простым инструкциям);
- поведение ребенка не регулируется взрослым (речью или другими доступными ребенку средствами коммуникации).

То есть мы в целом видим ребенка, не умеющего и не желающего вступать в контакт с незнакомыми взрослыми, которыми в школе будут практически все педагоги. В этом случае ему не на что опираться в



решении проблем адаптации, кроме собственных средств аутистической защиты (в основном стереотипий и аутостимуляций). В этой ситуации основной задачей будет задача поддержания у ребенка с РАС чувства безопасности и создание для него наименее стрессогенной среды. В ситуации особой чувствительности аутичного ребенка к воздействию окружающей среды, педагог будет ориентироваться на индивидуальные особенности ребенка и в ситуации индивидуального обучения сможет чутко и оперативно реагировать на ранние признаки эмоционального дискомфорта ребенка. Именно в формате индивидуального обучения возможно выстраивание доверительных отношений с взрослым на основе интересов и собственной активности ребенка с РАС и развитие у ребенка способности строить конструктивные отношения с взрослым в совместной деятельности (сотрудничать с взрослым, принимать помощь и просить о помощи, подражать взрослому и следовать простым инструкциям). Обучение на первоначальном этапе может опираться на ограниченные интересы аутичного школьника. Например, многие аутичные дети могут эффективно осваивать простые математические операции, если счетный материал их мотивирует (считаем динозавров, если ребенок любит динозавров). Но для продвижения в обучении именно возможность доверять взрослому, уметь выстраивать конструктивные отношения в деятельности, видеть во взрослом значимого человека станет основой для продвижения ребенка в получении знаний и навыков.

Обучение в специальном классе для учащихся с РАС

Данная форма обучения имеет такие преимущества как возможность эффективно использовать специализированные технологии и средства обучения, особую организацию пространства и т.п.; возможность учитывать сильные стороны детей с РАС и развивать слабые (например, вербальную коммуникацию и совместное внимание) на основе правильно подобранной мотивации и ориентации на интересы детей с РАС; учителя, которые работают только с аутичными детьми, узко специализируются и приобретают в результате многолетнего опыта особые навыки, позволяющие наиболее эффективно взаимодействовать с аутичными детьми.

Именно в условиях специального класса, в котором обучается небольшое количество детей со сходными проблемами, возможно оказывать детям с РАС наибольшую поддержку с использованием специфичных для РАС методов и приемов.

В то же время, у данной формы обучения имеется существенный недостаток – в группе, где у всех детей нарушены коммуникативные навыки, не будет возможности эффективно развивать общение и коммуникацию.



Поэтому обучение детей в специальном классе мы можем рассматривать как обучение в классе подготовки к переходу в интегрированный или инклюзивный класс. Например, такой подход реализован в динамической модели интеграции детей с РАС [20].

Данная форма обучения подходит ребенку с РАС, который [21].

- умеет регулировать свое поведение, выполняя речевые инструкции значимого взрослого;
- редко проявляет агрессию по отношению к взрослым и другим детям;
- сформировал базовые учебные стереотипы (сидит за партой, самостоятельно выполняет знакомые задания);
- может при организационной помощи взрослого взаимодействовать с другими детьми в группе во время занятия или игры.

Именно эти умения станут основой социального развития и учебного поведения в условиях специального класса. Тем не менее, это ребенок, у которого наблюдаются выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, социализации и формирования учебного поведения.

Это дети, которые демонстрируют нежелание и неумение следовать правилам поведения в группе детей; используют социально неприемлемые способы решения конфликтов или добиваясь своих целей.

У такого школьника длительное время и большим трудом формируется учебное поведение и учебная мотивация. Ему сложно выдерживать временные рамки урока, и он может вставать и ходить по классу или пытаться выйти из класса. Ему сложно выполнять учебные задания, особенно требующие напряжения, и он может специально разбрасывать учебные пособия, чтобы его не выполнять. Ему нужно время, чтобы научиться определить границы и правила общения в классе и принять руководящую роль учителя. Ему сложно учитывать желания и поведение одноклассников и выстраивать с ними конструктивные отношения. Специальный класс как форма организации обучения позволяет решать эти проблемы эффективно.

Обучение в специальном классе должно подготовить ребенка к обучению в интегрированном или инклюзивном классе, поэтому детям с РАС обязательно предоставляется возможность общения с типично развивающимися сверстниками. Это может быть или организованное общение в ходе обучения на отдельных уроках в инклюзивном классе или общих мероприятиях после уроков, или спонтанное общение в коридорах, столовой, школьной рекреации.

Инклюзивное обучение



Одной из современных форм получения образования детьми с РАС является инклюзивное обучение. Инклюзивное обучение предполагает, что дети с РАС обучаются в общеобразовательном классе сверстников при обеспечении поддержки, направленной на индивидуальные требования и облегчающей участие детей с ОВЗ в тех же видах активности, в которых участвуют и их сверстники.

К несомненным достоинствам такой формы можно отнести возможность эффективного развития социализации, навыков общения, расширения социального опыта. Тем не менее, по нашему опыту, не все дети с РАС могут продолжать обучение в инклюзивном классе даже после обучения в специальном классе. Чаще всего основными причинами являются серьезные интеллектуальные или поведенческие проблемы, которые невозможно решить в условиях общеобразовательной школы.

Например, для организации эффективного обучения детей с РАС и интеллектуальными нарушениями требуется изменение не только программы обучения, но и всего учебного процесса. Нужно предусмотреть в учебном плане занятия по социально-бытовой ориентировке, а также получение учащимися практических навыков в школьных, а в дальнейшем и в производственных мастерских. К сожалению, в настоящее время общеобразовательная школа не располагает подобными возможностями. Таким учащимся целесообразно продолжать обучение в системе специальных школ (специальные (коррекционные) школы для детей с интеллектуальными нарушениями, для детей с тяжелой речевой патологией и др.).

Тем не менее, более половины детей с РАС могут учиться в условиях инклюзивного класса после специальной подготовки [28].

Количество школьников с РАС, посещающих общеобразовательные инклюзивные классы в нашей стране также постоянно увеличивается: в 2022 году в Российской Федерации, составил 20% (5368 чел.), и это на 5% больше, чем в прошлом году (15,4%) [1].

Образовательная инклюзия является одной из наиболее сложных видов инклюзии. Безусловно, при организации инклюзивного обучения детей с РАС важно учитывать их индивидуальные потребности и возможность организации доступной поддержки и психолого-педагогического сопровождения. Но не менее важно учитывать образовательные интересы всех детей в классе: совместное обучение не должно снижать качество, интенсивность и комфортность обучения обычных детей. Нужно также отметить, что реальный положительный эффект от инклюзивного обучения ребенка с РАС может быть только в том случае, если аутичный ребенок становится полноправным членом коллектива и имеет постоянные социальные контакты с обычными детьми.



Основные подходы и методы организации обучения детей с РАС в специальном классе

Дети с РАС нуждаются в хорошо продуманных специальных условиях обучения, учитывающих как общие особенности данной группы, так и индивидуальные особенности ребенка. Для правильной реализации таких условий необходим подбор специально разработанных методов, методик и приемов, специфичных для детей с аутистическими нарушениями.

При подборе необходимых детям условий для обучения мы прежде всего учитываем, что их познавательная активность снижена из-за особенностей мотивационной сферы, а деловое сотрудничество с взрослым недостаточно сформировано из-за нарушения социального взаимодействия и общения. Также при разработке подходящей ребенку образовательной среды мы должны учитывать особенности взаимодействия ребенка с окружающей средой и в необходимости учитывать стрессогенные качества среды, учитывая крайнюю невыносимость и истощаемость аутичного ребенка в ходе такого взаимодействия.

Именно поэтому более эффективным будет объединение для обучения в специальном классе учащихся с РАС, даже при разнице в их познавательных возможностях, а не аутичных школьников и учащихся с другими нарушениями (такими как задержка психического развития или умственная отсталость).

В настоящее время многие ученые и практики сходятся в определении ключевых элементов, необходимых для разработки комплексной учебной программы для детей с РАС [27].

Таковыми ключевыми элементами, имеющих эмпирическую поддержку, являются:

- (а) понятная/структурированная образовательная среда,
- (б) индивидуальная поддержка и услуги для учащихся и их семей,
- (в) систематическое обучение,
- (г) специализированное содержание учебной программы,
- (д) функциональный подход к проблемному поведению
- (е) вовлечение семьи.

Ниже мы опишем возможности практической реализации вышеперечисленных ключевых элементов в условиях специального класса для детей с РАС.

Организация поддерживающей образовательной среды

Несмотря на то, что не существует универсальных методов организации образовательной среды, подходящих для всех детей с РАС, можно выделить те, которые подходят для большинства детей. Тем не менее, при



применении всех методов необходимо учитывать, что все наши педагогические воздействия должны учитывать зону актуального и зону ближайшего психического развития ребенка во всех областях. Только в этом случае мы можем помочь ребенку не превышать свои возможности адаптации и быть продуктивным в обучении.

Для создания понятной и предсказуемой образовательной среды хорошо подходят следующие методы адаптации:

- структурирование пространства;
- структурирование времени;
- использование методов дополнительной визуализации;
- применение вспомогательных средств обучения.

Метод «структурирования» пространства

Когда мы говорим о применении метода структурирования пространства в специальном классе, мы говорим о следующих условиях:

- все физические пространственные зоны в классной комнате имеют понятный для ребенка и постоянный функциональный смысл;
- есть четкое зонирование классного помещения, организованное при помощи физических и визуальных маркеров;
- за конкретным ребенком закреплено определенное и постоянное рабочее место;
- в классе выделена зона отдыха и сенсорной разгрузки;
- определены правила по использованию классной комнаты и ребенок их понимает.

Эти требования основываются на особенностях аутичных детей в формировании и развитии у них пространственных представлений, особенностях обработки сенсорной информации, трудностях взаимодействия с окружающей средой. Обоснование этих требований также поддерживается критериями по облегчению проектирования пространства для людей с РАС, разработанных в рамках проекта архитектора Магды Мастафы «The Autism ASPECTSS™ Index» [24].

К семи принципам организации пространства для лиц с РАС, разработанным в рамках этого проекта, относятся: контроль акустической среды и сенсорное зонирование, организация пространственной последовательности и зон для перехода, сегментирование пространства; наличие «пространства для выхода» (escape space).

Для учащихся с РАС в классе важно создать четкие визуальные границы для различных областей классной комнаты. Эти границы можно установить посредством продуманного размещения парт, шкафов, стульев и другой мебели. В помещении специального класса целесообразно использовать небольшие парты, за которыми учащиеся сидят по одному.



Если есть возможность, то в качестве классной комнаты для специального класса лучше выбирать помещения небольшого размера. Было установлено, что поведение детей с аутизмом зависит от размера комнат – дети, как правило, были спокойнее в комнатах меньшего размера (Myler, Fantacone & Merritt (2003): цит. по [27]).

Оптимально, если рядом с классной комнатой находится игровая комната, где дети отдыхают на переменах. Ее наличие дает возможность смягчить переход из дошкольного образовательного учреждения в школу, так как в ней сохраняется много привычных для ребенка вещей: игрушки, маленькие стулья и столы, возможность построить себе дом-укрытие из мягких модулей т.п. В начале дня в игровой можно проводить занятие-круг с игровыми заданиями, а на переменах - организовывать общую игру. Если не удастся выделить отдельную игровую, то в классной комнате необходимо выделять игровую зону.

Кроме того, важно наличие маленькой сенсорно обедненной комнаты или места для уединения в классе (палатки, тихого уголка), в которой ребенок может побыть один или с одним педагогом. Возможность выделения такого помещения очень важна для организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в которой, в целом, очень высокий уровень шума и других сенсорных стимулов. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать неадекватного поведения и аффективных или демонстративных реакций у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями.

Важно также расположение туалетов – они не должны находиться далеко от классной комнаты.

Для школьников с РАС важно, чтобы все используемые учебные материалы также были аккуратно расположены и структурированы, а количество доступных учащимся материалов должно быть минимизировано. Визуальный беспорядок может отвлекать многих аутичных детей и провоцировать их на проблемное поведение (например, если учащийся видит предметы, которые он хочет получить получить немедленно).

Для организации учебных материалов можно использовать отдельные пластиковые контейнеры, небольшие коробки и др. Контейнеры могут быть помечены словом и/или картинкой для объяснения содержимого. Можно использовать специальные коробки для выполненных домашних и классных заданий. У школьников могут быть определенные полки или места для хранения личных учебных материалов в шкафчиках.

В каждом помещении должны быть определены правила поведения и использования предметов. Такие правила в наглядной форме (например, в виде рисунков, фотографий и надписях) можно расположить в классе на видных местах.

Важным аспектом организации пространства для учащихся с РАС является контроль сенсорного воздействия окружающей среды.



Несмотря на то, что чувствительность к сенсорным стимулам значительно отличается у разных детей, определенные звуки или свет могут повлиять на способность аутичного школьника удерживать внимание и учиться.

Если шумы в классе отвлекают учеников, то учитель может рассмотреть вопрос о размещении ковров в определенных зонах класса, чтобы уменьшить шум, или о размещении кусочков войлока или разрезанных теннисных мячей под ножками стульев и парт.

Конечно, не всегда в классной комнате есть возможность организации пространства, учитывающей индивидуальные особенности ребенка в сенсорной сфере. Например, некоторых аутичных детей могут отвлекать звук пишущего карандаша, голоса в коридоре, звуки машин за окном. Дети могут бояться больших помещений, таких как физкультурный зал, бассейн, столовая или актовый зал. В этом случае выходом может стать использование персональных наушников для снижения уровня воспринимаемого шума.

Фоновый и проникающий шум может отвлекать учащихся с РАС. При этом различные типы шума могут оказывать различное воздействие. Например, отдаленный шум проезжающего транспорта (особенно сирены машин скорой помощи) может на короткое время привлечь внимание ученика, как и стрижка травы или живой изгороди. Однако это было частью повседневной жизни. Более проблематичным является проникновение звука из музыкальных кабинетов, игровых площадок, спортивных залов или близлежащих коридоров, где шум может быть не только продолжительным, но и внезапно изменяться по громкости.

Иногда дети с аутизмом реагируют на свет флуоресцентной лампы. В этом случае снизить интенсивность сенсорного воздействия может размещение парты ближе к окну как к источнику естественного освещения.

Также надо внимательно подходить к выбору напольного покрытия, цвета стен и узоров на стенах и на полу. Важно избегать ярких геометрических узоров, а стены и окружающие предметы должны быть окрашены в приглушенные цвета

Важными аспектами организации пространства являются вопросы обеспечения безопасности детей с РАС. При организации обучения аутичных школьников необходимо учитывать, что у детей может быть нарушено понимание опасных ситуаций и опасных последствий поведения вплоть до нарушения поведения самосохранения [7]. Например, аутичный ребенок может неожиданно испугаться и побежать в приступе паники, не видя реальных опасных ситуаций (выбежать на дорогу, не увидеть открывающуюся дверь). Дети с аутизмом часто проявляют импульсивное поведение, увидев понравившийся предмет. В этой ситуации они могут высоко залезть, пойти к предмету, не обращая внимание на препятствия и не оценивая их безопасность. Все это усугубляется отсутствием ориентации на взрослого и трудностью контроля поведения ребенка со



стороны взрослого. Так, убегая, ребенок не оборачивается на зовущего его взрослого, не реагирует на его просьбы остановиться. Взрослый должен знать о таких особенностях поведения ребенка и иметь представление о возможных вариантах предотвращения таких ситуаций.

Эти проблемы также необходимо учитывать при организации пространства. Все шкафы и полки должны быть закреплены, на верхних полках не должно быть тяжелых предметов, желательно, чтобы у предметов в классе не должно быть острых краев и углов.

Необходимо ограничить возможность для лазания. Для этого важно правильно выбрать расположение мебели в классе. Например, предусмотреть, чтобы рядом со шкафом не было стола, с которого удобно залезать на шкаф. Для обеспечения безопасности можно предусмотреть двойные ручки на большинстве дверей: одна на обычной высоте, а другая на высоком уровне, недоступном для детей.

Метод «структурирования» времени

Важным методом, используемым для организации учебного времени, является прием структурирования времени. К приемам структурирования времени относятся определенный устоявшийся порядок событий (рутины), различные расписания событий, использование предметов, помогающий понять длительность временных отрезков (таймеры, будильники, часы, в том числе песочные).

Использование этих приемов позволяет сделать обучение аутичного ребенка более предсказуемым и тем самым снизить уровень стресса и тревожности.

Некоторые рутины являются естественными (прийти в школу, раздеться в раздевалке, прийти в класс, подождать до начала урока). Тем не менее даже в таких естественных рутин важно учитывать особенности аутичных школьников. Нужно прийти в определенное время, повесить свою одежду на свой крючок на вешалке, найти любимый предмет, с которым можно поиграть до начала урока. Такая последовательность перестает быть рутинной, помогающей ребенку адаптироваться, если он опоздал в школу, его любимый крючок на вешалке был занят, а на игру не хватило времени.

Но кроме естественных рутин, важно вводить новые и выстраивать привычные последовательности событий во время учебного времени. Урок может начинаться и заканчиваться определенным событием, после выполнения задания может быть привычное поощрение (например, разрешение почитать книжку).

Еще одним очень важным приемом является использование визуальных расписаний. Такие расписания не только помогают поддерживать рутины, но и могут подготовить ребенка с РАС к необходимым изменениям в ходе событий.



Расписания могут охватывать учебную неделю, учебный день, определенное время.

Например, в начале дня на доске вывешивается и проговаривается с учащимися расписание уроков и событий на текущий день. Оно остается на видном месте в течение всего дня. При необходимости ребенку может предъявляться индивидуальное расписание уроков и событий на день. Ребенку можно предоставить определенную самостоятельность при использовании индивидуального расписания. Например, разрешить вычеркивать события из своего расписания после их завершения.

Применение дополнительной визуализации на уроках

Согласно данным исследований большинство учащихся с РАС обрабатывают визуальные изображения лучше, чем устную речь и жесты (Dettmer, Simpson, Myles & Ganz, 2000: цит. по [27]).

Именно поэтому использование средств дополнительной визуализации (наглядных пособий, карточек, визуальных расписаний и подсказок) являются эффективными приемами организации обучения школьников с РАС.

Визуальные опоры облегчают детям с РАС вербальную коммуникацию, так как дают дополнительную информацию, которую ребенок мог не усвоить из речи собеседника, или помочь ребенку использовать собственную речь для коммуникации.

Как мы описывали выше, дополнительная визуализация является важной частью визуальных расписаний, используемых в классе.

Кроме того, визуальная поддержка расширяет возможности ребенка в развитии независимости и самостоятельной активности. Учащийся может читать расписание, чтобы знать, что делать дальше, вместо того, чтобы полагаться на устные подсказки от учителя.

В качестве такой визуальной поддержки можно использовать визуальные подсказки. Это могут быть пошаговая схема переодевания на физкультуру; визуальные правила поведения на перемене, в игровой комнате; возможные варианты занятий на перемене; пошаговые инструкции в зонах выполнения бытовых действий (схема пользования кулером и др.).

Применение вспомогательных средств обучения (сенсорные девайсы)

Индивидуальные особенности детей с РАС в обработке и интеграции сенсорной информации сложно учитывать при обучении детей в группе. Ведь в классе оказываются дети с очень разными потребностями, иногда противоречащими друг другу. В этом случае целесообразно использовать индивидуальные сенсорные девайсы, помогающие аутичному школьнику преодолевать такие проблемы и оставаться продуктивным во время урока



или занятия. К таким девайсам можно отнести шумопоглощающие наушники; утяжеляющий жилет или плечевую подушку; футбол или массажную подушку, используемую вместо стула; индивидуальные сенсорные боксы (различные сыпучие, вязкие, тягучие, мягкие и другие материалы); мелкие предметы, сенсорные игрушки и др.

Важно, чтобы эти предметы не являлись предметами для аутостимуляции или стереотипного поведения ребенка, применялись лишь по мере необходимости и были строго индивидуальными.

Основные подходы и методы организации обучения детей с РАС в урочной деятельности

К общим требованиям к организации урока для учащихся с РАС в специальном классе общеобразовательной школы прежде всего относиться обеспечение предсказуемого порядка урока и спокойной доброжелательной обстановки. Общими дидактическими требованиями к проведению урока являются:

- отбор оптимального содержания урока с учетом особенностей, возможностей и интересов учащихся (связь с реальными ситуациями и практическими решениями);
- использование вариативных форм работы на уроке, обеспечивающих познавательную активность учащихся;
- обеспечение «обратной связи» для постоянного контроля качества усвоения программного материала и предупреждения возникновения навязчивых состояний или страхов.

Важно учитывать индивидуальный темп обработки информации конкретным учащимся во время проведения уроков и обеспечить подачу учебного материала в подходящем для учащегося темпе, а при необходимости изменять время выполнения заданий или темп изложения учебного материала, вовремя вводить время и паузы для отдыха. Необходимо учитывать сложности при восприятии учащимся новизны, поэтому при подаче нового материала важно опираться на собственные интересы учащегося, сложившийся порядок урока и привычные формы поощрения за выполненную работу.

В условиях специального класса учителю приходится планировать работу таким образом, чтобы сочетать индивидуальные учебные цели конкретного учащегося с общими целями всей группы и общешкольными требованиями программы обучения в соответствующем классе.

По сути, в этом случае мы говорим об организации дифференцированного обучения. То есть в специальном классе реализуется подход к обучению, при котором учителя активно изменяют учебные планы, методы обучения, ресурсы, учебную деятельность и продукты учащихся для удовлетворения разнообразных потребностей отдельных учащихся или небольших групп учащихся, чтобы максимально



увеличить возможности обучения для каждого учащегося в классе [37]. При этом важно, чтобы обучение было систематизированным. Для каждого учащегося выбираются цели и учебные процедуры на основе оценивания результатов обучения каждого ребенка, в том числе промежуточных, и коррекции целей и процедур при необходимости.

В реальной школьной жизни такую работу учитель не может проводить самостоятельно. В специальном классе необходимо присутствие двух взрослых: учителя и помощника учителя. Многим детям сложно самим воспринимать и выполнять фронтальную инструкцию, некоторым в процессе выполнения задания требуется стимулирующая помощь. Иногда ребенку необходимо выйти и отдохнуть в коридоре. Помощник может существенно помочь учителю при возникновении проблемного поведения у ребенка (например, при необходимости вывести школьника из класса).

Учитель может гибко выстраивать урок и подбирать для каждого ученика разноуровневые задания, которые позволяют организовать совместную деятельность, в которую активно включен каждый ребенок в классе.

Это могут быть:

- внешне схожие задания с разными уровнем сложности;
- сходные задания с разной долей помощи учителя;
- сходные задания, выполняемые с применением облегчающих приемов и подсказок или на общих условиях;
- разные формы ответа разными учащимися на одно и то же задание;
- сходные задания разного объема;
- сходные задания на разном материале (в соответствии с интересами ребенка).

В рамках динамической модели интеграции (Шаргородская) мы также использовали педагогический прием, который назвали «индивидуальные средства обучения». Индивидуальные средства обучения описываются в документе «Индивидуальная адаптированная образовательная программа». В этом случае ребенок может пользоваться такими средствами поддержки как во время урока, так и при выполнении контрольных и самостоятельных работ.

Индивидуальное средство обучения может представлять собой справочный материал по пройденным темам (карточки-подсказки с математическими формулами, таблица умножения или сложения, список важных исторических событий и т.п.); алгоритм или схему решения определенного типа задач (например, схема разбора слова по составу или синтаксического разбора предложения, алгоритм решения уравнения или текстовой задачи и т.п.); план устного ответа в виде вопросов или картинок и т.д.

Введение индивидуального средства обучения помогает ребенку с РАС выполнять задание, ориентируясь на желаемый конечный результат,



облегчает выполнение промежуточных операций, таких как, например, воспоминание ранее пройденного материала.

Важной задачей, которую приходится решать учителю на уроке, является поддержание работоспособности и обеспечение адекватного восстановления сил учащегося. Прежде всего это связано с повышенной истощаемостью детей с РАС, особенно в произвольной и учебной деятельности.

На уроке для решения этой задачи можно использовать следующие педагогические решения:

- использование игровых приемов (разрешение играть за партой после выполнения задания, использование театрализованных действий на уроке, включение дидактических игр в ход урока, предъявление заданий в игровой форме);
- физкультминутки, назначение дежурных в классе;
- опора на собственные интересы ребенка (использование рисования на уроках чтения, русского языка и др; разрешение нумеровать задания, строчки, слова (если учащийся любит цифры); проверка на калькуляторе просчитанных вручную примеров; использование компьютера и интерактивной доски и др.);
- включение в уроки предметной деятельности (лепим цифры, буквы из пластилина или раскрашиваем их, раскладываем предметы на кучки при изучении деления, проращиваем растения на уроках «Окружающий мир», выполняем общие макеты из бумаги и др.)
- использование средств визуализации (наглядных схем при выполнении заданий; использование картинок, карточек и предметов в качестве учебного материала; использование индивидуальных справочных материалов, алгоритмов выполнения действий и др.).



Направления коррекционно-развивающего обучения

При обучении детей с РАС несформированность учебной и коммуникативной деятельности, недостаточность учебной мотивации и произвольного внимания часто приводят к тому, что учащийся может не усваивать материал урока даже в классе с малой наполняемостью. Индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в этот период позволяют не только компенсировать нарушения развития, но и не допустить отставания учащихся от учебной программы. Важно учитывать, что коррекционная работа не может строиться как набор упражнений, тренировок и практик, направленных на получение навыков и коррекцию несформированных функций. Она должна быть комплексным психолого-педагогическим воздействием, учитывающим закономерности онтогенеза и условия функционирования, совместной деятельностью педагога и ребенка. Постепенно, количество индивидуальных занятий уменьшается и в учебный план вводятся групповые занятия коррекционной направленности.

Основными направлениями коррекционно-развивающего обучения являются поддержка освоения образовательной программы и получения учебных навыков, а также развитие коммуникативного поведения и коммуникативных навыков [6].

Индивидуальными коррекционными занятиями, направленными на освоение образовательной программы, могут быть занятия с учителем-дефектологом или с нейропсихологом по развитию познавательной деятельности и психических процессов. Также таким специалистом может быть учитель-логопед, занятия которого направлены на коррекцию речевых нарушений и развитие речи.

При организации коррекционной работы по развитию коммуникативного поведения важно учитывать, что такая работа должна быть комплексной, систематической и постоянной.

Под коммуникативным поведением понимается такое поведение, которое возникает в процессе общения и регулируется нормами и традициями общения данного социума (И.А. Стернин). Ребенок, выстраивая коммуникацию в социуме, умеет соотнести себя с различными социальными ситуациями, понимает свою социальную роль в этой ситуации и знает, как подобрать адекватные и уместные в этой ситуации средства коммуникации.

Важно учитывать, что аутичному ребенку для развития коммуникативного поведения недостаточно просто информации о том, как правильно себя вести в той или иной ситуации. Кроме дефицита социальных знаний, при котором аутичным детям не хватает знаний о правильном и приемлемом социальном поведении, возможен дефицит **социальных достижений**, при котором дети знают, какое социальное



поведение является правильным, но не ведут себя соответствующим образом [29].

Направления коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативного поведения учащихся с РАС в классе являются:

- организация педагогического общения, которое включает в себя учебное сотрудничество с учителем и со сверстниками;
- обучение коммуникации в условиях специально организованных и естественных социальных контактов;
- педагогическая работа, направленная на создание круга социальной поддержки, состоящего как из значимых взрослых, на которых ребенок может опереться в случае возникновения сложных ситуаций, так и детей, с которым у ребенка могут выстраиваться более близкие отношения, чем с другими одноклассниками. В общеобразовательной школе в такой круг поддержки могут входить и типично развивающиеся учащиеся.



Командный подход

Командный подход является одним из основных требований к организации обучения учащихся с РАС в школе. В команде специалисты вырабатывают общую линию поведения с ребенком, общие правила и требования, что позволяет учащемуся с РАС легче адаптироваться к школьной среде. Согласованность крайне важна для успешного обучения ребенка. Аутизм является первазивным нарушением, затрагивающим все сферы психики, поэтому в коррекционной работе с аутичным ребенком обычно участвуют специалисты разного профиля: учителя, логопеды, психологи и др. При оптимальной организации коррекционной работы специалисты сообща подводят итоги диагностики и решают, какие актуальные задачи развития будут решаться на индивидуальных занятиях с дефектологом, нейропсихологом, логопедом, а какие – в классе, в кружках и т.д. Если над определенной проблемой работает более одного специалиста, требуется постоянный диалог, чтобы программы коррекции не входили в противоречие, но взаимно дополняли друг друга. Также 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. В итоге становится возможной выработка единой стратегии комплексного воздействия как на фронтальных, так и на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

Роль тьютора

Роль тьютора при организации обучении учащегося с РАС в школе крайне важна. Несмотря на то, что чаще всего о тьюторе говорят как о специалисте сопровождения на адаптационном периоде, важность работы тьютора не уменьшается по мере взросления ребенка. В силу особенностей эмоционального и познавательного развития аутичный ребенок длительное время нуждается в педагоге, который помогает ему понять окружающий мир, выстроить эффективные социальные отношения с взрослыми и детьми, может поддержать в трудной ситуации.

Но также тьютор является «педагогическим работником, организующим процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, персональное сопровождение обучающихся в образовательном пространстве, мероприятия по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите обучающихся» [15]. Такие сложные и многочисленные обязанности тьютора требуют не только профессиональных знаний, но и постоянного контакта как с учителями и специалистами, так и с членами семьи школьника с РАС.

По нашему опыту именно от тьюторского сопровождения зависит выстраивание отношений с одноклассниками учащегося с РАС в инклюзивном классе. Умение выстраивать отношения между детьми не



директивным способом, понимание психологии как ребенка с аутизмом, так и его типично развивающихся сверстников, являются необходимым умениями тьютора.



Взаимодействие с семьей учащегося с РАС

При обучении детей с аутизмом эффективность обучения в школе во многом зависит от того, насколько продуктивно удалось выстроить отношения учителей и специалистов сопровождения с семьей аутичного ребенка. Говоря про семью ребенка, мы имеем в виду всех близких ребенка, непосредственно принимающих участие в его воспитании. Не всегда речь идет только о родителях ребенка, такими активными участниками могут быть бабушки, дедушки, няни.

Важно, чтобы отношения семьи и школы были основаны на взаимном уважении, доверии и правильном распределении обязанностей.

При организации обучения детей с РАС необходимо постоянное взаимодействие специалистов и родителей, для того чтобы выработать общую систему требований и правил дома и в школе. В этом случае ребенку становится легче понять эти требования, поскольку они не противоречат друг другу, и привыкнуть к ним. При возникновении проблем обучения и поведения в школе, только совместные усилия и действия приводят к долгосрочным положительным результатам. Именно родителям приходится выполнять большой объем работы по закреплению, автоматизации и генерализации навыков, приобретаемых ребенком.

Кроме того, зачастую родители нуждаются в психологической поддержке и консультировании по вопросам обучения и воспитания их ребенка.

Очень важно, чтобы действия всех специалистов, занимающихся с аутичным ребенком, а также его родителей, были скоординированы. Противоречия в педагогических воздействиях взрослых прежде всего мешают ребенку развить систему внутренних правил, на которые он мог бы опираться в регуляции собственного поведения. И тогда мы видим, что ребенок, в целом адаптировавшийся в школе, после каждого длительного отсутствия (по причине болезни или после каникул), возвращается к тем формам неэффективного взаимодействия, от которых он уже отказался (например, громко кричит вместо того, чтобы договориться), и как бы заново начинает выстраивать отношения с педагогами.

Очень важна роль родителей в помощи своим детям во взрослении. Для того, чтобы поддержать те позитивные изменения, которые происходят в ребенке, родителям нужно не только их замечать и ценить, но и научиться менять отношения в соответствии с новыми потребностями и возможностями детей.

Родителям также необходимо очень чутко поддерживать самооценку и собственную активность аутичного ребенка. Осознание успешности обучения очень важно для сохранения у ребенка работоспособности и мотивации к учению, но при этом важно, с одной стороны, быть объективным, а с другой стороны, не ранить ребенка излишней критикой. И тогда можно похвалить часть работы, выполненной ребенком, или его



прилежание. И это очень непросто, когда речь идет о таком ранним ребенке как ребенок с аутизмом.

Очень важна поддержка семьи в развитии общения с взрослыми в школе. В общении ребенка с взрослым важна авторитетность взрослого: не агрессивный авторитет силы, а авторитет более опытного человека, наделенного в силу этого определенной властью. В выстраивании такого общения очень помогают правила. Правила бывают очень разные. Это и правило «мыть руки перед едой», и правило «не бить взрослого». Важно, чтобы правила были постоянными, простыми и понятными ребенку.

И взрослые, которые должны вводить и поддерживать эти правила, тоже должны руководствоваться следующими правилами:

- делать замечания без личных выпадов и без оценки личности ребенка (не говорим, что ребенок плохой);
- учим детей, что ошибаться можно, учим делать выводы из своих ошибок;
- взрослый должен отвечать за свои слова, не прибегать к пустым угрозам и невыполнимым обещаниям, пытаюсь повлиять на поведение ребенка («если ты будешь себя плохо вести, я тебя не заберу из школы»);
- не стоит злоупотреблять поощрениями, важно оставаться в личных, а не манипулятивных отношениях;
- не повышать голос, не проявлять личной неприязни, не наказывать в раздражении;
- всегда быть на стороне ребенка, понимая, что его поведение имеет свои причины.

Не все занятия, необходимые ребенку можно организовать в школе – родители должны учитывать рекомендации специалистов и, по возможности, следовать им (например, посещение бассейна или спортивной секции, консультации медицинских работников).

Особая важность роли семьи в обучении школьника делает необходимой специально организованную работу по поддержке семьи. Такая работа может быть организована как:

- участие родителей (законных представителей) в разработке и утверждении адаптированной образовательной программы из ребенка, участие в оценивании образовательных результатов;
- индивидуальное и семейное психологическое консультирование по запросу;
- личностно-ориентированные психотерапевтические родительские группы, группы поддержки родителей;
- тренинги родителей для получения навыков, необходимых для выполнения рекомендаций специалистов.

Наиболее эффективно эти вопросы решаются, если в команду специалистов входит семейный психолог.



Структура, содержание и принципы разработки адаптированной образовательной программы для учащихся с РАС

Как упоминалось выше, к ключевым элементам эффективной системы коррекционной работы с учащимися с РАС относятся систематическое обучение и специализированное (индивидуализированное) обучение (Hurth et al., 1999; Westling & Fox, 2000) [цит по[27]].

Систематическое обучение предполагает тщательное планирование обучения путем определения обоснованных образовательных целей и задач, разработки и адаптации способов их достижения, определения процедур оценивания достижений.

В соответствии с Законом об образовании РФ организация систематического обучения учащихся с ОВЗ достигается прежде всего предоставлением учащимся специальных образовательных условий: адаптированной образовательной программы, которая может быть как индивидуальной, так и разработанной для группы учащихся с РАС; адаптации методов и методик обучения; подбор, модификации и разработки методик обучения в соответствии с возможностями учащихся с РАС; подбором и адаптацией учебников, учебных и дидактических материалов, соответствующим особым образовательным потребностям обучающихся, разработкой системы оценивания учебных достижений учащегося.

Данные условия фиксируются в адаптированной образовательной программе. Разрабатываемая образовательной организацией адаптированная образовательная программа должна определять и конкретизировать специальные образовательные условия, необходимые для организации обучения группы детей или конкретного ребенка. Основные специальные образовательные условия устанавливаются заключениями ПМПК или ИПР (для детей-инвалидов) и предоставляются родителями учащихся в образовательную организацию.

Кроме адаптированной основной общеобразовательной программы, которую образовательная организация разрабатывает самостоятельно на основе примерной при наличии в контингенте детей с ОВЗ соответствующей категории, чаще всего для детей с РАС необходимо разрабатывать индивидуальную адаптированную образовательную программу (АОП). Примерное содержание такой программы мы приводим ниже.

Структурными элементами адаптированной образовательной программы являются:

Целевой раздел

Пояснительная записка



Особенности учащегося
Планируемые предметные результаты
Целевые ориентиры развития социальных навыков и поведения
Система оценки достижения планируемых результатов

Содержательный раздел

Программы отдельных учебных предметов
Программа коррекционно-развивающей работы
Программа внеурочной деятельности

Организационный раздел

Индивидуальный учебный план
Специальные условия обучения
Приложения
Рекомендации для родителей.

Данная структура соответствует основной адаптированной образовательной программе (<https://fgosreestr.ru/>).

Отправной точкой разработки индивидуальной адаптированной образовательной программы являются рекомендации ЦПМПК по АООП как официального юридического документа, обязательного к исполнению образовательной организацией. АООП утверждается на первом психолого-педагогического консилиума ППК образовательной организации (обычно в конце сентября).

АООП разрабатывается коллегиально не более, чем на один год. Междисциплинарная команда определяет индивидуальные планируемые результаты (цели) АООП; после окончательной разработки АООП согласуется с родителями учащегося с РАС. По окончании действия АООП школьный консилиум коллегиально оценивает достижение всех планируемых результатов, проводит анализ динамики и эффективности оказываемой помощи. При необходимости корректируются цели АООП, определяется новый период ее действия.

Ниже мы приведем ключевые разделы индивидуальной адаптированной образовательной программы.

Раздел «Особенности учащегося»

Первым этапом разработки адаптированной образовательной программы является проведение диагностики для определения индивидуальных особенностей учащегося с РАС, определения актуального уровня познавательного, эмоционально-волевого и социального развития учащегося.

Такое обследование должно выявить сильные и слабые стороны ребенка, достоверно определить уровень психического развития и уровень развития базовых учебных навыков. Проведение такого обследования возможно только после установления контакта с аутичным школьником, и требует значительного времени для проведения. Поэтому чаще всего данные, полученные при обследовании, которое проводится на заседании



ПМПК являются предварительными и требуют дальнейшего уточнения в ходе углубленной диагностики. Такую диагностику должны проводить специалисты сопровождения школы, знакомые с особенностями детей с РАС и имеющие опыт общения с аутичными детьми.

Для определения актуального уровня развития ребенка с РАС в областях, которые будут влиять на особенности организации обучения, необходима информация об особенностях речевого развития; сформированности графических навыков; темпа деятельности и работоспособности; характеристиках внимания и памяти; уровня сформированности пространственных представлений. Также для определения целей и задач обучения и воспитания школьника с РАС важно определить особенности поведения в свободной ситуации и в условиях организованного занятия (базового учебного поведения); умения взаимодействовать с другими детьми, изучить собственные интересы и сформированность игры; сформированность социально-бытовых навыков.

Данный раздел целесообразно представлять в табличной форме, сразу определяя способы педагогической помощи для преодоления затруднений учащегося (Приложение 1).

Раздел «Планируемые предметные результаты»

Несмотря на то, что оценивание предметных результатов начинается со 2 полугодия 2 класса, а в первом классе предусматривается только качественная оценка, информация о достижении предметных результатов учащимся с РАС должна собираться начиная с первого класса. Такая информация необходима для определения продвижения учащегося при освоении программы обучения, и дифференциации возникающих трудностей обучения как по причинам их возникновения, так и по определению путей преодоления.

Важно учитывать, что некоторые проблемы обучения могут быть трудно преодолеваемыми в силу особенностей когнитивного развития детей с РАС. В этом случае может потребоваться изменение рабочей программы по учебному предмету, подбор подходящей методики обучения для достижения предметных результатов или снижения требований к достижению конкретного предметного результата. Например, возможна ситуация, при которой учащийся пишет без орфографических ошибок, опираясь на свою феноменальную зрительную память, но не в состоянии провести звукобуквенный анализ слова вследствие нарушений фонематического слуха. В этом случае возможно разрешить школьнику не выполнять стандартные задания по звукобуквенному разбору слов, заменяя их другими заданиями.

Для оценивания достижения учащимся с РАС предметных результатов удобно регулярно заполнять технологические карты выявления качества обучения по предметам (Приложение 2), составленные на основе рабочих программ по учебным предметам.



В результате регулярного анализа достижения учащимся предметных результатов можно определить стойкие трудности обучения, для преодоления которых необходимо продумать пути их преодоления и организацию коррекционной работы.

Одним из наиболее частых способов решения этих проблем является модификация методики обучения или подбор новой методики.

Так, например, школьные программы обучения чтению опираются на аналитическую стратегию: ребенок сначала учится читать отдельные буквы, затем слоги, и лишь потом переходит к чтению слов и предложений. Данная методика хорошо подходит детям, не имеющих существенных проблем речевого развития. Но большое количество детей с РАС – это дети с выраженными проблемами развития речи, и поэтому использовать аналитический способ обучения чтению зачастую неэффективно. В этом случае нужно опираться на методики с холистической стратегией: первоначально формируется узнавание слов, а затем членение их на элементы (слоги, буквы).

Также анализ выявленных стойких трудностей обучения может помочь в определении направления и методов адаптации учебных материалов [9].

Раздел «Целевые ориентиры развития социальных навыков и поведения»

Во ФГОС НОО для детей с ОВЗ определены личностные результаты, которые включают овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию.

Для обучающихся с РАС по АООП для вариантов 1 и 2 также определены метапредметные результаты, которые включают освоенные универсальные учебные действия, составляющие основу умения учиться и обеспечивающие овладение метапредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности. Для обучающихся с РАС по АООП для вариантов 3 и 4 определены базовые учебные действия: элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Также для всех учащихся с РАС, независимо от уровня их интеллектуального развития, важно отслеживать достижение жизненных компетенции, овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребёнку в обыденной жизни. И речь не идет только о навыках самообслуживания или бытовых навыках, которые, несомненно, важно развивать и формировать у всех учащихся. Необходимо учитывать, что у учащихся с РАС получаемые навыки могут оставаться формальными и не использоваться в жизни. В этом случае велика опасность, что такие формальные навыки приобретут характер



стереотипного поведения или аутостимуляций. В этом случае аутичный ребенок может часами решать математические примеры или записывать числа, но не сможет продвинуться в изучении математики, так как не сформирует соответствующих математических представлений.

Продвижение аутичного школьника в достижении личностных и метапредметных результатов мы можем определить по конкретным наблюдаемым навыкам, которые ребенок использует в повседневной жизни. Мы можем выбрать навыки для наблюдения, ориентируясь на ФГОС для детей с РАС, и те области компетенций, которые определены в АООП. Выбор навыков может меняться по мере продвижения ребенка с РАС в своем социальном и эмоционально-волевом развитии. Примерный вариант целевых ориентиров развития социальных навыков и поведения представлен в Приложении 3.

Раздел «Система оценки достижения планируемых результатов»

К специальным образовательным условиям, необходимым для обучения детей с ОВЗ также относятся и «форма и условия оценки достижений учащегося» (ст 79, Закона об образовании РФ). Адаптация и модификация системы оценки достижений учащихся является обязательной при организации обучения школьников с РАС. Это касается как изменения системы аттестации в целом, так и определения особенностей проведения аттестационных мероприятий и содержания контрольно-измерительных материалов при составлении АОП.

Право учащихся с РАС на прохождение аттестаций в иных формах также закреплено во ФГОС НОО для детей с ОВЗ. И это особенно важно для организации обучения школьников с РАС, так как мы говорим о крайне неоднородной группе учащихся, одной из характеристик которой является неравномерность сформированности высших психических функций. Более того, трудно себе представить, каким образом без изменения аттестационных мероприятий можно реализовать положение ФГОС о том, что «неспособность ребенка с РАС полноценно освоить отдельные предметные линии и даже область образования не служат препятствием для выбора и продолжения освоения варианта АООП» [15].

Специальные условия проведения государственной итоговой аттестации для обучающихся с РАС определяются территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). На итоговую оценку, результаты которой используются для принятия решения о возможности продолжения обучения на следующем уровне образования, выносятся предметные результаты, связанные с усвоением опорной системы знаний по учебным предметам, и метапредметные результаты [15].

При этом специальные условия проведения текущего контроля, промежуточной аттестации определяются на основании заключения школьного психолого-педагогического консилиума (ППК), положений примерной АООП для детей с РАС, мониторинга уровня психофизического



развития учащегося. В общем виде специальные условия должны быть зафиксированы в адаптированной образовательной программе. Кроме того, данные условия должны быть подтверждены локальным нормативным актом образовательной организации.

Важно также в конце отчетного периода проводить анализ достижения планируемых результатов по каждому учащемуся. Такая работа обязательно должна быть проводится не только учителями и специалистами сопровождения, но и учитывать мнение родителей.

В настоящее время не существует стандартизованного контрольно-диагностического инструментария для детей с РАС, который учитель мог бы использовать для текущей и промежуточной аттестации. Учителям приходится использовать материалы, изначально разработанные для других категорий учащихся (детей с типичным развитием, детей с интеллектуальными нарушениями). Но такие контрольно-измерительные материалы требуют серьезной адаптации по порядку и способам предъявления заданий, темпу, сложности и т.д.

При проведении оценивания необходимо учитывать и то, что часто на оценку могут влиять проявления церебрально-органической симптоматики (например, плохо читаемый почерк, неаккуратность, скорость выполнения задания, сложность устного ответа и т.п.). Все эти особенности, характерные для школьников с РАС, необходимо учитывать и при разработке и адаптации системы аттестации на уровне образовательной организации, и при выставлении оценок за выполнение заданий по контрольным мероприятиям.

Также, как и весь процесс обучения, проведение аттестации может быть адаптировано через педагогические методы и приемы, направленные на изменение среды, адаптацию способов подачи информации о содержании аттестационных заданий, помощи в подборе способов выполнения заданий учащимся.

К таким приемам относятся:

- выполнение заданий в привычной, эмоционально комфортной обстановке, минимизирующей возникновение аффективных вспышек у обучающегося с РАС;
- присутствие педагога, постоянно осуществляющего учебно-воспитательный процесс с обучающимся с РАС;
- оказание педагогом организующей и направляющей помощи, поэтапный контроль педагога общего хода выполнения проверочной работы;
- увеличение времени на выполнение заданий;
- визуальный план выполнения заданий;
- индивидуальная форма выполнения заданий
- и др.



Кроме того, важно предоставлять учащимся с РАС условия для правильного понимания инструкций, содержания оценочных процедур, учитывая индивидуальные особенности психического развития конкретного ребенка. Для адаптации подачи информации о содержании оценочных процедур можно использовать следующие приемы:

- дублирование инструкции (прочитывание педагогом с замедленным темпе со смысловыми акцентами, или замена устной инструкции письменной);
- контроль понимания инструкции учащимся;
- увеличение (при необходимости) шрифта в тестовых материалах;
- пространственное изменение размещения заданий (например, одно задание на листе);
- упрощение формулировок инструкции, замена сложных и длинных предложение короткими;
- использование визуальной поддержки, опорных схем, справочных материалов, индивидуальных алгоритмов и индивидуальных вспомогательных средств.

Под индивидуальными вспомогательными средствами, как мы уже описывали выше, мы имеем в виду различные учебные материалы, которые может использовать учащийся при выполнении заданий.

Так, например, индивидуальными вспомогательными средствами по математике могут быть справочные таблицы по пройденному материалу (например, таблица сложения, умножения, карточки с формулами и др.). Это может быть образец решения (для типовых задач, уравнений); цветовое выделение (например, выделение цветами разрядов в строении числа), линейка, счетные палочки или другой счетный материал.

По русскому языку такими средствами могут быть справочные таблицы по пройденному материалу (например, схема разбора слова по составу, фонетического разбора, синтаксического разбора предложения и др.), подробный план при написании изложений и сочинений в виде вопросов.

Учитывая все вышесказанное, мы можем определить следующие формы аттестации учащихся:

- самостоятельная и контрольная работа (с адаптацией оценочных процедур, методов проверки и контрольных материалов по порядку и способам предъявления заданий, темпу, сложности и т.д.);
- накопительная система оценивания (личные учебные портфолио: фотографии, видеоматериалы и отзывы на эти работы);
- защита итогового индивидуального проекта;
- листы продвижения, учитывающие индивидуальную динамику в изучении предмета учащимся;
- экспертная оценка.



Мы видим, что, в целом, система аттестации остается традиционной, только более дифференцированной и ориентированной на конкретного ребенка. В качестве листов продвижения можно использовать технологические карты выявления качества обучения по предметам (Приложение 2).

Метод экспертной оценки [15] обычно используется в ситуации, когда оценить динамику продвижения ученика достаточно сложно. В этом случае оценка образовательных результатов проводится на основе мнений специалистов (экспертов). Состав группы экспертов, которая также может включать в себя не только педагогических, но и медицинских работников, определяется образовательной организацией и закрепляется решением психолого-педагогического консилиума (ППК). При проведении экспертной оценки важно учитывать и мнение родителей, так как поведение учащегося с РАС в школе и дома может значительно отличаться. Оценками при проведении экспертизы будут следующие: 0 – нет фиксируемой динамики, 1 – минимальная динамика, 2 – удовлетворительная динамика, 3 – значительная динамика.



Заключение

Обучение детей с РАС требует большого количества ресурсов: междисциплинарной команды грамотных и профессиональных педагогов, дополнительного времени и средства на организацию и адаптацию среды, эмоциональной включенности взрослых, оказывающих помощь и поддержку ребенку. Тем не менее при правильной организации процесса обучения аутичный школьник постепенно становится более самостоятельным и социально адаптированным, а объем специализированной помощи постепенно снижается.

Правильная организация обучения на начальном этапе становится критично важной для дальнейшего пути школьника с РАС не только в основной и средней школе, но и в получении профессии и его реализации во взрослой жизни. И особенно важна в этом роль взрослых – и родителей, и специалистов, которые должны будут помочь ребенку с РАС пройти его первые шаги в школе.



Литература

1. Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году [электронный ресурс]. - режим доступа: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1509>
2. Аршатская, О.С. Динамика проявлений стереотипной аутостимуляции в процессе психологической коррекционной помощи ребенку с аутизмом. / О.С. Аршатская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. - №37. [электронный ресурс]. – режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-37/the-dynamics-of-the-manifestations-of-the-stereotypical-autostimulation-in-the-process-of-psychological-rehabilitative-assistance-to-child-with-autism>
3. Аттаева, Л.Ж. Стереотипии у детей/ Л.Ж. Аттаева, Макаров И.В. // Социальная и клиническая психиатрия. - 2021. - т. 31. - № 2 – С. 79-85
4. Большой психологический словарь. – Москва; СПб.: изд-во АСТ-Москва. - 2008 – 632 с.
5. Бондарь Т.А. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 5-е изд. / Т. А. Бондарь [и др.]. – М.: Теревинф, 2017. – 280 с.
6. Борисова Н.В. Психолого-педагогическая помощь школьнику с РАС в основной школе. Методические рекомендации к проведению коррекционных курсов / Н.В. Борисова, С.А. Розенблюм, Л.В. Шаргородская – М.: 2020, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» [электронный ресурс] точка доступа: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-1>
7. Веденина М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом/ М.Ю. Веденина, О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики – 2014. - № 18. [электронный ресурс] точка доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146>
8. Гончаренко М.С. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / М.С. Гончаренко и др.; под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.
9. Загуменная О.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / О.В. Загуменная, А.В. Хаустов; под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 80 с.
10. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы / И.В. Карпенкова; под ред. М.Л. Семенович. – М.: ЦППРиК «Тверской», 2010. - 88 с.
11. Кузма Л.П., Клещева Л.А. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными



- нарушениями) в учебной и внеурочной деятельности: методические рекомендации. / Л.П. Кузма, Л.А. Клещеева – Краснодар, 2016. – 45 с.
12. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 3. С. 48–55. DOI: 10.17759/autdd.2015130309
 13. Никольская О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: изд-во «Теревинф». - 2005. - 288 с.
 14. Никольская О.С. Сравнительный анализ двух коррекционных подходов к психическому развитию ребенка с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 169—186.
 15. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
 16. Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 “О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью”
 17. Приказ Министерства Просвещения РФ от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы НОО для обучающихся с ОВЗ"
 18. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи" [электронный ресурс] режим доступа: <https://rg.ru/documents/2020/12/22/rospotrebnadzor-post28-site-dok.html>
 19. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. Практическое руководство / Т. Смит; пер. с англ. – М.: Оперант. - 2015 – 432 с.
 20. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции / Л.В. Шаргородская// Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2018. – № 34. [Электронный ресурс] режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/the-creation-of-special-educational-conditions-for-learning-in-elementary-school-children-with-autism-spectrum-disorders-dynamic-model-of-integration>
 21. Шаргородская Л.В. Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра / Л.В. Шаргородская // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 62—75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180107>
 22. Шенкер С. Саморегуляция: как помочь ребенку (и себе) справиться со стрессом / С. Шенкер. – Минск: Попурри, 2021 – 312 с.
 23. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric [электронный ресурс] режим доступа: <https://kipdf.com/american-psychiatric-association->



- 2013-diagnostic-and-statistical-manual-of-
menta_5ac9325b1723dd5bf21f1a62.html
24. «The Autism ASPECTSS™ Index» [электронный ресурс] режим доступа <https://www.autism.archi/aspectss>
 25. Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder—Autism and developmental disability monitoring network, 11 sites, United States, 2010. In Surveillance summary. 28, March, 2014. Morbidity and Mortality Weekly Report, 63, pp. 1–21.
 26. Dillenburger, Karola. (2011). The Emperor's new clothes: Eclecticism in autism treatment. *Research in Autism Spectrum Disorders - RES AUTISM SPECTRUM DISORD*. 5. 1119-1128. 10.1016/j.rasd.2010.12.008.
 27. Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 150–165. doi:10.1177/10883576030180030301.
 28. Johnsson G. A Guide to transition to school – Autism Spectrum Australia (Aspect), 2021 – 62.
 29. Gresham, F. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education & Treatment of Children*, 20, 233–249.
 30. Humphrey N., Lewis S. What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? // *Journal of Research in Special Educational Needs* • Volume 8 • Number 3 • 2008 132–140 doi: 10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x
 31. Hochhauser, Michal and Batya Engel-Yeger. "Sensory processing abilities and their relation to participation in leisure activities among children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD)." *Research in Autism Spectrum Disorders* 4 (2010): 746-754.
 32. Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism*, 17, 254–267. doi:10.1177/1362361312470496.
 33. Matthew J. Maenner et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016//*Surveillance Summaries* / March 27, 2020 / 69(4);1–12.
 34. Meeting Report. Autism spectrum disorders & other developmental disorders: From raising awareness to building capacity (Geneva, 16–18 September 2013) // Geneva, Switzerland: WHO Document Production Services. – 2013. – C. 50.
 35. Meltzer, L. J., Pollica, L. S., & Barzillai, M. (2007). Executive function in the classroom: Embedding strategy instruction into daily teaching practices. In L. Meltzer, L. Meltzer (Eds.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 165- 193). New York, NY US: Guilford Pressю



36. National Research Council, Committee on Educational Interventions for Children with Autism. *Educating Children With Autism*. Lord C, McGee JP, eds. Washington, DC: National Academies Press; 2001
37. Smale - Jacobse, Annemieke & Meijer, Anna & Helms-Lorenz, Michelle & Maulana, Ridwan. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*. 10. 2366. 10.3389/fpsyg.2019.02366.
38. Sparapani, Nicole & Morgan, Lindee & Reinhardt, Vanessa & Schatschneider, Christopher & Wetherby, Amy. (2016). Evaluation of Classroom Active Engagement in Elementary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46. 10.1007/s10803-015-2615-2.
39. Spencer, Vicky G; Simpson, Cynthia G. *Teaching Children with Autism in the General Classroom: Strategies for Effective Inclusion and Instruction*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc. ; 2009.
40. Roberts, Jacqueline & Keane, Elaine & Clark, Trevor. (2008). Making Inclusion Work. *TEACHING Exceptional Children*. 41. 22-27. 10.1177/004005990804100203.
41. Woronko D. and Killor I. Creating Inclusive Environments for Children with Autism, *Autism Spectrum Disorders - From Genes to Environment*. InTech, Sep. 06, 2011. doi: 10.5772/21136.



Приложение 1. Индивидуальные особенности учащегося

	Особенности учащегося	Способы помощи
Речь	<p>Речевая активность высокая.</p> <p>Собственная речь – распространенная фраза с небольшими аграмматизмами (при рассказе по картинке: «в парке растут дерево», иногда нарушает порядок слов в предложении).</p> <p>Звуконаполняемость достаточная, речь понятная. Темп речи быстрый. Активный и пассивный словарь в пределах возрастной нормы.</p> <p>Плохо понимает задания на слух: для их правильного выполнения требуются дополнительные разъяснения.</p>	<p>Проверять понимание инструкции.</p> <p>Использовать зрительные опоры.</p> <p>По возможности опираться на чтение.</p>
Графические навыки	<p>Пишет, сливая слова, иногда перемежает печатные и письменные буквы, почерк быстрый, размашистый, неразборчивый. Плохо ориентируется в пространстве листа, буквы и цифры «наезжают» друг на друга, с трудом вписывает буквы в разметку тетради. Захват пишущего инструмента неправильный, зрительно-моторная координация недостаточна.</p>	<p>Подбирать задания, адекватные по уровню.</p> <p>Использовать удобные пишущие инструменты.</p>
Темп деятельности. Работоспособность. Утомляемость	<p>Темп деятельности – высокий.</p> <p>Работоспособность снижена. Особенно выражена истощаемость при выполнении заданий, требующих удержания слухового и зрительного внимания, в графической деятельности. У мальчика наблюдаются значительные трудности программирования и контроля</p>	<p>Дозирование нагрузки, чередование разнотипных заданий, введение игровых элементов на занятиях.</p>



	произвольной деятельности, удержания цели деятельности. Наблюдаются трудности включения и переключения. Внимание крайне неустойчиво (удерживает внимание в течение 2-3 мин).	
Проблемы, связанные с объемом памяти	Нет выраженных проблем	
Общее познавательное развитие	Навык чтения, в целом, сформирован. Читает достаточно быстро, трудные слова читает по слогам, понимает прочитанное. Есть тенденции угадывающего чтения (слово «Маша» прочитал как «машина»). Операции сложения и вычитания в пределах 10 автоматизированы, в пределах 20 – считает правильно, комментируя свои действия вслух. В целом, интеллектуальное развитие и сформированность высших психических функций неравномерны. При достаточной мотивации и заинтересованности в выполнении заданий, демонстрирует способность правильно выполнять задания, умеет применять и переносить полученные знания.	Повышать и расширять активную деятельность в разных областях, дать возможность выбора ребенку интересных тем и задач, заинтересовать и поддерживать интерес, опираться на сильные стороны развития, использовать всевозможные стимулы и формы. Обучение проводить с опорой на личный опыт ребенка и социализацию, от совместных действий к самостоятельным.
Взаимоотношения с другими детьми	Затруднено общение со сверстниками, избегает каких-либо контактов	Помогать наблюдать за действиями и играми одноклассников, комментировать события в классе
Собственные	Любит просмотр мультиков, игры в	Выделить время на



е интересы	машинки.	перемене на собственные интересы, организовывать участие в общей игре или просмотре мультфильмов
Самообслуживание. Социально-бытовые навыки	В целом формированы.	



Приложение 2. Технологическая карта выявления качества обучения по русскому языку (2 класс)

у – навык усвоен

п – требуется поддержка

н – навык не усвоен

N п/п	Содержание модулей учебного процесса	Учащиеся 2 класса				
1	Уметь ставить ударения в слове					
2	Уметь определять ударный и безударный слог					
3	Делить слова на слоги					
4	Уметь правильно писать сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу					
5	Знать слова, обозначающие предметы, уметь их определять					
6	Знать слова обозначающие признаки предмета, уметь их определять					
7	Знать слова обозначающие действие предмета, уметь их определять					
8	Уметь выделять и определять окончание слова					
9	Уметь правильно писать гласные буквы в корне слова					
10	Уметь писать слова с непроизносимыми согласными в корне					
11	Уметь правильно писать суффиксы -енок-, -онок-, -ик-, -ек-, -ость-.					
12	Уметь различать приставки с буквами -о-, -а-, правильно писать их					
13	Уметь различать предлоги и приставки					
14	Уметь различать разделительные ь и ъ					
15	Знать как строится текст (начало, окончание текста)					



16	Определять значение многозначных слов					
17	Понимать что такое слова-синонимы, уметь их находить					
18	Понимать что такое слова-антонимы, уметь их находить					
19	Понимать что такое слова-омонимы					
20	Уметь выделять абзацы и составлять текст из абзацев					
21	Уметь составлять план текста					
22	Уметь писать письма по плану					
23	Уметь сочинять текст-описание, - повествование, -рассуждение					



Приложение 3. Социальные навыки и поведение

I. Организационные навыки и деятельность			
	Критерий	Сформированность на момент заполнения анкеты	
1	Слышит звонок, прерывает свою деятельность, берет рюкзак и идет в класс		
2	Находит свою парту, вешает рюкзак на крючок, садится за парту, ожидая инструкций педагога		
3	Следит за происходящим у доски, участвует в ходе урока		
4	Выполняет индивидуальные инструкции учителя		
5	Выполняет фронтальные инструкции учителя		
6	Отвечает на вопрос		
7	Выходит к доске, выполняет задание у доски		
9	Ориентируется в школьных принадлежностях, находит нужный предмет в рюкзаке		
10	Ориентируется в альбоме, тетради, учебнике, находит нужную страницу		
11	Слушает инструкцию полностью, прежде чем приступить к выполнению задания		
12	Выполняет задание, опираясь на образец		
13	Выполняет задание по речевой инструкции без показа		
14	Закончив задание, прекращает деятельность, сообщает педагогу о завершении задания		
15	Соотносит результаты выполнения задания и образец		



16	Находит ошибки самостоятельно или с помощью педагога		
17	Стремится качественно выполнить задание		
18	Деятельность регулируется комментариями педагога (хорошо, доделай, пожалуйста)		
19	Работает самостоятельно (без помощи педагога), ориентируясь на цель и результат		
20	Нуждается в дополнительной мотивации		
21	Работоспособности хватает, чтобы работать в течение всего урока		
22	Темп деятельности		
23	Поднимает руку, если хочет что-то сказать		
24	Ждёт своей очереди		
II. Особенности поведения			
1	Аффективные срывы		
2	Дезорганизация поведения при истощении		
3	Протест при нарушении привычного стереотипа		
4	Физическая агрессия в отношении других детей		
5	Физическая агрессия в отношении взрослых		
6	Вербальная агрессия в отношении других детей		
7	Вербальная агрессия в отношении взрослых		
8	Аутоstimуляция		
9	Учитывает интересы других людей		
10	Тревожность, избегание определённых ситуаций, страхи		
11	Соблюдает правила, даже если ему это неприятно		
12	Импульсивность в поведении		
13	Гиперактивность, неусидчивость		
14	Умение переключаться с одного вида деятельности на другую		



III. Взаимодействие и игра			
1	Знает имена и отчества педагогов		
2	Обращается к другому человеку по имени, смотрит в лицо		
3	Просит о помощи		
4	Делится впечатлениями		
5	Задает вопросы		
6	Выполняет просьбы		
7	Способ решения конфликтов		
8	Соблюдение договоренностей в игре		
9	Предпочитаемый вид деятельности в свободной ситуации		
10	Характер игры	Сюжетная Предметная Тактильно- ритмическая Сенсорная	
11	Соблюдение социальных норм в общении		