

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАС



ГАУ ДПО ИРО ОО

Оренбург, 2026

Составитель: Насирова А.А, специалист по УМР

Рецензенты: Сергеева Н.А., канд. пед. наук; Масловская С.В, канд. пед. наук.

Данный сборник адресован педагогам и специалистам психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с расстройством аутистического спектра в процессе инклюзивного образования. В сборнике представлен опыт как отечественных ученых и практиков, так и зарубежный опыт по интеграции детей с РАС в общество.

## Содержание

<b>Введение</b>	3
<b>Раздел 1. Расстройство аутистического спектра как научная проблема</b>	4
1.1. Краткая история изучения аутизма	4
1.2. Понимание РАС в современной науке	6
1.3. Ранние маркеры аутизма	7
<b>Раздел 2. Поддержка семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического расстройства</b>	10
2.1. Проблемы семьи, связанные с воспитанием ребенка с РАС	10
2.2. Модели оказания ранней помощи	11
2.3. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС	12
2.4. Онлайн-навигатор полезных ресурсов для родителей	14
<b>Раздел 3. Создание инклюзивной образовательной среды для детей с расстройством аутистического спектра</b>	16
3.1. Требования по созданию инклюзивной образовательной среды	16
3.2. Организация образования детей дошкольного возраста с РАС	17
3.3. Создание специальных образовательных условий для детей с РАС при поступлении в школу	19
3.4. Варианты организации инклюзивного обучения детей с РАС в общеобразовательных школах	20
<b>Раздел 4. Формы и содержание психолого-педагогического сопровождения ребенка при освоении адаптированной образовательной программы (АОП)</b>	22
4.1. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра	22
4.2. Функции учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения при оказании поддержки обучающимся с РАС	23
4.3. Задачи и содержание обязательных коррекционно-развивающих курсов	26
<b>Раздел 5. Коррекция специфических нарушений у обучающихся с расстройством аутистического спектра</b>	30
5.1. Психологические особенности обучающихся с РАС	30
5.2. Коррекция дезадаптивного поведения	32
5.3. Формирование стереотипа учебного поведения	39
5.4. Формирование коммуникативных навыков и социального взаимодействия	42
<b>Заключение</b>	46
<b>Приложения</b>	47

## Введение

По оценке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), аутизм встречается у каждого сотого ребенка в мире. Статистика по России (2025 г.) указывает на стремительный рост детей с подтвержденным диагнозом. Общая численность лиц с РАС, согласно мониторингу 2025 года, проведенным Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, составила 66188 человек, что на 44% больше показателей мониторинга 2022 года.

Увеличение численности связано как с совершенствованием диагностики РАС и раннего выявления особенностей развития, так и с расширением доступности образовательных программ, включая инклюзивные формы их реализации.

Сегодня во всех регионах России проходят мероприятия, направленные на привлечение внимания к проблемам, с которыми сталкиваются люди с аутизмом, их семьи и общество в целом: флешмобы, благотворительные акции, лекции и семинары, конференции с участием профильных специалистов для обмена опытом.

Реализуются государственные программы, направленные на поддержку людей с аутизмом. Привлекается внимание к вопросам поддержки семей, в которых есть дети с аутизмом, создаются условия для их интеграции в общество, ведется работа, направленная на обеспечение качественного образования для этой особой категории ребят, помощь в профориентации, трудоустройстве и дальнейшем сопровождении.

Для родителей и специалистов в сети Интернет накоплен разнообразный контент на платформах ведущих институтов и научно-методических центров в целях повышения их информированности и компетентности.

Весь комплекс предпринятых мер способствует активной интеграции детей с РАС в общеобразовательные организации. Общая численность детей с РАС, обучающихся на уровнях начального, основного и среднего общего образования, составляет 70,7% от общего количества обучающихся с РАС в Российской Федерации.

Однако специфика особых образовательных потребностей детей с РАС ставит перед родителями и специалистами задачу постоянного повышения компетентности в вопросах воспитания и обучения детей с расстройством аутистического спектра.

В данном сборнике систематизированы современные научно-методические разработки отечественных и зарубежных ученых и практиков по организации инклюзивного образования детей с РАС.

## **Раздел 1. Расстройство аутистического спектра как научная проблема**

### **1.1. Краткая история изучения аутизма**

Аутизм не новое расстройство, а новый диагноз. Такие дети были всегда, но ученые начали проявлять внимание к ним сравнительно недавно. Некоторые психиатры описывали детей с поражениями головного мозга, чье состояние очень напоминает то, что сегодня называют аутизмом. В 1919 году американский психолог Л. Уитмер описал историю мальчика Дона, который в 2 года и 7 месяцев был практически лишен способности к общению, но в результате длительного специального обучения смог преодолеть значительную часть имевшихся затруднений.

В середине сороковых годов прошлого столетия американский психиатр Лео Каннер и австрийский педиатр Ганс Аспергер независимо друг от друга впервые опубликовали свои наблюдения, описывая своеобразное детское расстройство, выделив такой признак как недостаточность эмоционального контакта. В последующем нарушения развития и поведения, очень близкие к описанным Каннером и Аспергером вошли в общую категорию с термином РАС (расстройства аутистического спектра) [1, с. 6-7].

Чтобы ближе подойти к пониманию общей категории РАС, рассмотрим небольшую историю изучения данного явления. В 50-70 гг прошлого столетия европейскими и американскими учеными были предприняты большие попытки в понимании детского аутизма. Изначально многие психиатры склонялись к убеждению, что детский аутизм приводит к шизофрении во взрослой жизни. По мере того, как научные исследования предоставляли все, новые и новые данные в области аутизма, все больше фактов опровергало предположение о том, что аутизм ребенка развивается в шизофрению взрослого (Bender, 1947), и подтверждало то, что аутизм является отдельным нарушением развития в онтогенезе, отличным от шизофрении, и что аутизм часто встречается в сочетании с другими нарушениями и умственной отсталостью. Кроме того, был выявлен (Valkmaretal., 1988) органический фактор в патогенезе [там же].

Большой вклад в понимание и выработку критериев диагностики внес профессор М. Раттер, который выделил следующие диагностические критерии аутизма (Rutter, 1978), широко используемые и по настоящее время:

- 1) начало проявления синдрома до 30 месяцев;
- 2) нарушение социального развития, которое проявляется в определенных чертах поведения, независимо от уровня развития интеллекта;
- 3) задержка и отклонения в речевом развитии, имеющие определенные диагностические черты, независимо от уровня интеллекта;
- 4) стремление к однообразию, проявляющееся в стереотипной игре, интересах, поведении или сопротивлении каким-либо изменениям.

В 1979 году д-р Лорна Винг совместно с д-ром Джудит Гоулд в ходе проведенного исследования пришли к выводу, что аутизм имеет социальную природу, на основе чего ввели термин "нарушения аутистического спектра", который показывает, что есть целый спектр проблем и подтипов аутизма [7].

Тема детского аутизма начинает активно привлекать внимание специалистов в нашей стране примерно с конца 60-х годов. Первоначально она разрабатывалась детскими психиатрами (С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, 1967; О.П. Юрьева, 1970; М.Ш. Вроно, В.М. Башина, 1975; М.С. Вроно, 1976; В.М. Башина, 1980; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская с сотр, 1981) [3, 5].

### **1.2. Понимание РАС в современной науке**

На современном этапе понимание РАС в отечественной науке основывается на результатах лонгитюдных исследований, начатых с 80 гг прошлого столетия О.С. Никольской. Никольской О.С. выделено четыре группы детей с разной глубиной и качеством аутистических расстройств.

Первая группа объединяет детей с отсутствием активной избирательности в контакте с миром - наиболее тяжелый вариант детского аутизма. Внешне это проявляется в отсутствии реакции на происходящее, в типичном выражении лица такого ребенка - самодостаточном «лице принца». *Аутизм проявляется здесь как отрешенность*, игнорируются не только люди, но и среда в целом. Полевое поведение, преобладающее в этой группе, характеризуется отсутствием активного сосредоточения и целенаправленного контакта с окружением. Рассеянно воспринимаемая окружение, дети бесцельно движутся, карабкаются, балансируют.

Во второй группе дети, испытывающие наиболее острый дискомфорт в контакте с окружением и не переносящие малейших изменений в привычной жизни. Они выстраивают избирательные отношения с миром, но крайне ограниченные и косные. Лица их уже не бесстрастны: возможны реакции удовольствия и неудовольствия, при значительном преобладании последних, что отражается в мимике, криках, общей скованности этих детей. *Аутизм в этой группе проявляется как активный негативизм*, сопротивление вовлечению в общение и взаимодействие. *Стереотипность* выражается в стремлении к скрупулезному сохранению постоянства в окружающем и крайне жесткой избирательности в собственных привычках, в стереотипной аутостимуляции. *Снижение порога дискомфорта* значительно и может проявиться во всех сенсорных модальностях; в социальной среде очевидна непереносимость взгляда, голоса, прикосновения другого человека; любая новизна воспринимается как угроза. Фиксируются запреты и страхи, типичны панические реакции.

*Дети этой группы в наибольшей степени отягощены проблемами поведения:* стойкими запретами и страхами, среди которых особое место занимает страх изменения постоянства в окружающем. Панические реакции могут выразиться в ожесточенной аутостимуляции, генерализованной агрессии и физической самоагрессии. Формирование слишком узкой и жесткой избирательности создает стойкие бытовые проблемы с едой, одеждой, затрудняет выход из дома.

В третьей группе дети формально более благополучны - имеют взрослую речь и высокие интеллектуальные показатели. Они активно выражают намерения и формируют развернутые программы целенаправленного поведения, но их намерения столь ограничены, а программы столь косны, что это не позволяет им вступать в диалог с людьми и средой.

Бескомпромиссность их целеустремленности отражается в аффективных реакциях: типичное выражение лица - застывший энтузиазм, воодушевление проявляется в размашистых движениях, речи, быстрой, захлебывающейся и плохо артикулированной. Приподнятое настроение, при малейших затруднениях сменяется раздражением и возмущением, адресованным окружающим. Контакт с ними устанавливается на условиях абсолютного доминирования ребенка, стремящегося диктовать и распоряжаться. *Аутизм* проявляется в поглощенности особыми увлечениями и интересами, часто отвлеченными и шокирующими близких; в отсутствии практического соприкосновения с реальностью и диалога с близкими.

Дети четвертой группы характеризуются крайней застенчивостью. Они адекватно ориентированы на эмоциональные реакции близких и готовы принимать задаваемые им формы совместной жизни. Сложность в том, что и они усваиваются ими как жесткие стереотипы и не адаптируются к обстоятельствам. Способность к коммуникации отражается в их мимике, бедной, но эмоционально дифференцированной. В ней нет живости, она клиширована и утрирована, как и интонации голоса ребенка.

В ситуациях взаимодействия типичны трудности объединения внимания и подражания, понимания речевой инструкции; дети медлительны, быстро пресыщаются и утом-

ляются. В совместной игровой активности легко перевозбуждаются и становятся неуправляемыми.

*Аутизм* здесь проявляется как снижение выносливости в эмоциональных контактах, трудностях организации взаимодействия и усвоения форм социального поведения.

Таким образом, расстройства аутистического спектра является системным нарушением психического развития [О.С. Никольская, 2017]. Специфика нарушений развития аффективной и когнитивной сферы при аутизме тесно связаны между собой, и проблемы ребенка с аутизмом невозможно объяснить лишь нарушением отдельных когнитивных способностей или даже его особым когнитивным стилем, а психологическую помощь ограничить поддержкой развития психических функций и формированием полезных бытовых и социальных навыков[5].

### **1.3. Ранние маркеры аутизма**

Важнейшей проблемой предотвращения глубоких нарушений социализации ребенка считается *ранняя диагностика РАС*. Несвоевременная диагностика утяжеляет течение основного заболевания и увеличивает риск формирования коморбидных расстройств. В дальнейшем сопровождение ребенка с аутизмом требует серьезных материальных и социальных затрат. Раннее выявление таких расстройств дает возможность эффективного профессионального вмешательства, что помогает минимизировать аутистические проявления [8].

Те проблемы, которые с очевидностью встают перед родителями аутичных детей в период уже явной выраженности синдрома (после 2–3-летнего возраста) и заставляют их обратиться к специалистам, обычно не возникают внезапно. На что следует обратить внимание в первые месяцы жизни ребенка? Проанализировав многочисленные сведения о первых месяцах жизни аутичных детей различных групп, коллектив ученых под руководством О.С. Никольской выделили ряд специфических черт, отличающих аутистическое развитие от нормального. И прежде всего это своеобразие касается раннего аффективного развития ребенка.

1) У аутичного ребенка в раннем возрасте отмечается выраженный дискомфорт, прежде всего повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам. Это может выражаться и в непереносимости бытовых шумов обычной интенсивности (звука кофемолки, пылесоса, телефонного звонка и т. д.); и в нелюбви к тактильному контакту — как брезгливость при кормлении или даже попадании на кожу капель воды, как непереносимость одежды; и в неприятии ярких игрушек. Неприятные впечатления не только легко возникают у такого ребенка, но и надолго фиксируются в его памяти.

2) При недостаточной активности, направленной на обследование окружающего мира, и ограничении разнообразного сенсорного контакта с ним наблюдается выраженная захваченность, очарованность отдельными определенными впечатлениями — тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые ребенок стремится получить вновь и вновь. Часто отмечается длительный период увлечения каким-то одним впечатлением, которое потом сменяется другим, но таким же устойчивым. Например, любимым занятием ребенка на протяжении полугода и больше может стать шуршание целлофановым пакетом, листание книги, игра с пальчиками, наблюдение за движением тени на стене или отражением в стеклянной дверце, созерцание орнамента обоев. Создается впечатление, что ребенок не может оторваться от очаровывающих его впечатлений, даже если он устал.

3) Принципиальным отличием аутистического типа развития является тот факт, что близкому человеку практически не удается включиться в действия, поглощающие ребенка. Чем больше ребенок захвачен ими, тем сильнее он противостоит попыткам взрослого вмешаться в его особые занятия, предложить свою помощь, а тем более переключить его на что-либо другое. Он часто может выдержать лишь пассивное присутствие кого-то из близких (а в ряде случаев и настоятельно этого требует), но активное вмешательство последнего очевидно портит ему удовольствие от совершаемых манипуляций и получаемых ощущений.

4) При аутистическом развитии сложности установления глазного контакта и его непродолжительность отмечаются достаточно рано. По многочисленным воспоминаниям близких аутичных детей, трудно поймать взгляд ребенка не потому, что он вообще его не фиксировал, но потому, что смотрел как бы «сквозь», аккуратно мимо. Иногда можно было поймать на себе мимолетный острый взгляд.

5) У многих аутичных детей не выражена поза протягивания ручек ко взрослому, который наклоняется к ребенку, что соответствует отсутствию стремления быть на руках матери и неловкости положения на руках.

6) При аутистическом развитии часто наблюдается чрезмерное дозирование ребенком общения со взрослым, он быстро пресыщается, отстраняется от взрослого, который пытается продолжить взаимодействие.

7) При неблагополучном аффективном развитии у ребенка отмечается затруднение в различении выражения лица близких, а в ряде случаев — неадекватная реакция на эмоциональное выражение другого. Например, ребенок может заплакать при смехе взрослого или засмеяться при плаче другого человека.

8) Одним из самых показательных признаков является нарушение феномена привязанности. Причем существуют различные варианты нарушения. Возможно формирование сверхсильной привязанности к одному лицу — на уровне примитивной симбиотической связи. Такая привязанность проявляется как негативное переживание отделения от матери. Другой характерной формой привязанности является раннее выделение матери, по отношению к которой ребенок проявляет сверхсильную положительную эмоциональную реакцию, но очень дозированную по времени и возникающую только по его собственному побуждению. Малыш может проявить восторг, подарить матери «обожающий взгляд». Но такие кратковременные моменты страстности, выражения любви сменяются периодами индифферентности, когда ребенок не откликается на попытки матери поддерживать с ним общение, эмоционально «заразить» его. Еще одна особенность нарушения привязанности выражается в отсутствии «страха чужого» [2].

Источники:

1. Каган В.Е. Аутята. Родителям об аутизме. - Изд. дом: «Питер»; СПб.; 2022
2. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Электронный ресурс] / О. С. Никольская и др. – 5-е изд. (эл.). – Электрон.текстовые дан. (1 файл pdf : 225 с.). – М. : Теревинф, 2015
3. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. –№ S11. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470137.htm>.
4. Мамохина, У.А. (2017). Особенности речи при расстройствах аутистического спектра . *Аутизм и нарушения развития*, 15(3), 24–33. <https://doi.org/10.17759/autdd.2017150304>
5. Никольская О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №19 2014 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v>
6. Никольская О.С. Психологическая типология аутистических расстройств. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №58 2025 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-58/psychological-typology-of-autistic-disorders>
7. Никольская О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №18 2014 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/razvitiye-kliniko-psihologicheskikh-predstavlenij-o>

8. Ткачук Е.А., Мартынович Н.Н., Рычкова Л.В., Поляков В.М. Проблемы диагностики расстройств аутистического спектра у детей. Тихоокеанский медицинский журнал. 2020;4:35–43. [doi: 10.34215/1609-1175-2020-4-35-43](https://doi.org/10.34215/1609-1175-2020-4-35-43)

## **Раздел 2. Поддержка семьи, воспитывающей ребенка с РАС**

### **2.1. Проблемы семьи, связанные с воспитанием ребенка с РАС**

Исследования отечественных психологов на предмет родительской позиции в семьях, воспитывающих детей с РАС, указывают на ряд проблемных зон. У всех родителей детей с РАС выражена напряженность в семейной ситуации, а также абсолютно доминирует такой стиль воспитания как гиперпротекция. Родители склонны к потворствованию как некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка, не склонны к установлению четких требований-запретов ребенку и крайне редко применяют санкции и наказания. Основной стратегией семейных отношений является самопожертвование в роли матери. Также к данной стратегии добавляется подавление негативных чувств, что выражается в таких признаках как опасение обидеть», «подавление агрессивности» и «уклонение от конфликта». Зачастую родители воспринимают болезнь ребенка как нечто, что они не могут контролировать, при этом преувеличивая тяжесть болезни ребенка [3].

Все эти негативные особенности родительской позиции людей, воспитывающих детей с РАС, нуждаются в своевременной и серьезной коррекции для обеспечения более благополучной социализации детей с РАС и восстановления психологического потенциала самих родителей.

Из опыта работы Е.Р. Баенской, О.П. Суетиной в консультировании семей, выделено несколько наиболее характерных позиций родителей в понимании трудностей своего ребенка и взглядах на его воспитание и развитие:

*Вариант первый* – наиболее директивный подход в попытках организовать взаимодействие с ребенком, который связан, с одной стороны, с острым желанием быстро изменить ситуацию, справиться с проблемным поведением ребенка, и, одновременно, - с недостаточным пониманием глубины нарушений его развития, тяжести его аффективных трудностей.

*Вариант второй* – скорее, выжидательная и очень осторожная позиция, связанная с тем, что родители чутко реагируют на проявления дискомфорта, беспокойства ребенка, не пытаются активно изменить его нежелательное поведение, предвидя негативные реакции, которые проявляются достаточно остро, и боясь их спровоцировать. Ребенка принимают таким, какой он есть, поддерживая лишь те ограниченные формы взаимодействия, против которых он не протестует, или которых он активно требует, соблюдая диктуемые им правила, «запреты». Такие родители тонко чувствуют состояние малыша, но внимание к проявлениям его дискомфорта и их возможным причинам перекрывает возможность попробовать какой-то новый ход в развитии отношений.

*Вариант третий* - наиболее гибкий и продуктивный подход, при котором в семье проявляют особую чуткость к каждому проявлению активности ребенка, которое может быть использовано для развития общения, интереса к окружающему, эмоциональной реакции на него. Например, родители постоянно комментируют то, что делает ребенок, что он хочет, на что обращает внимание, тем самым придавая всему этому смысл.

Нередко в одной семье может наблюдаться сочетание разных установок и подходов, несогласованность в попытках наладить взаимодействие с ребенком и найти наиболее правильные его формы, что тоже является фактором, провоцирующим напряженность внутрисемейных отношений, возникновение взаимных обид, обвинений

Следствием трудностей воспитания ребенка с РАС может стать родительское эмоциональное выгорание и эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция роди-

тельских достижений. Сохранение и развитие психологических ресурсов матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), — важная социально значимая задача [1].

### 2.3. Модели оказания ранней помощи семье

**Ранняя помощь семьям с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС)**, — это комплекс мероприятий и услуг, которые реализуются на междисциплинарной основе. Помощь оказывается детям от рождения до 3 лет (независимо от наличия инвалидности) с ограничениями жизнедеятельности либо риском их развития, а также их семьям.

Основные задачи:

- раннее выявление задержки и/или нарушений в развитии;
- разработка и реализация совместно с семьей индивидуальной программы развития; — систематическая оценка уровня развития ребенка;
- консультирование родителей по вопросам обеспечения ухода за ребенком и создания условий для его оптимального развития в очной и дистанционной (онлайн) форме;
- информационная и психологическая поддержка семьи [5].

До настоящего времени во всем мире зарекомендовала себя **Денверская модель раннего вмешательства (ESDM)**, базирующая на методах поведенческой терапии и развивающего обучения. Авторы метода: С.Дж. Роджерс, Дж. Доусон. Модель направлена на обучения ребенка ключевым функциональным навыкам посредством максимального включения окружения в программу вмешательства в естественной для ребенка деятельности. Важнейшую роль в программе занимает обучение родителей особенностям взаимодействия и развития детей [9].

Занятия проводятся в игровой форме в процессе естественной деятельности ребёнка. Педагог следует за ребёнком, основываясь на его интересах и желаниях. На мотивационном материале развивает необходимые навыки и умения. Предполагается включение обучающих моментов в обычную жизнь семьи (игровое взаимодействие взрослого и ребёнка, одевание, купание, прогулку и другие бытовые ситуации). Родители присутствуют на занятиях и являются активными участниками программы вмешательства, учатся взаимодействовать с малышом, выполняя задания вместе со специалистом. Занятия проводятся индивидуально несколько раз в неделю в условиях центра и полученные умения закрепляются родителями в повседневной деятельности [8].

В отечественной науке под руководством О.С. Никольской развивается новый подход раннего вмешательства — **эмоционально-смысловой подход**. Согласно которому, ребенку с РАС прежде всего необходима помощь в аффективном развитии, в создании предпосылок выстраивания более активных и конструктивных отношений со средой. Прогресс в этом направлении качественно улучшает перспективы помощи ребенку в когнитивном и социальном развитии. Эмоциональный, потому что при этом основное средство помощи ребенку — это совместное проживание и эмоциональное осмысление происходящего. Смысловой, потому что основная задача — накопление и осмысленное упорядочивание индивидуального аффективного опыта ребенка, такого, который сможет стать опорой для развития активных отношений с окружением.

Эмоциональный контакт с аутичным ребенком гарантированно устанавливается при условии учета доступных ему параметров организации общения: дистанции, продолжительности, ритма, интенсивности и формы, сенсорной модальности, интенсивности и формы, сенсорной модальности. Первые стабильно воспроизводимые контакты возникают на основе присоединения специалиста к занимающим ребенка приятным впечатлениям, разделению и усиления привычного удовольствия ребенка собственной эмоциональной реакцией [7].

Цель их дать ребенку опыт общего удовольствия, общего интереса, вовлечь его в совместно-разделенное переживание, в котором развивается и закрепляется потребность в общении. Заражая и тонизируя ребенка своим положительным отношением к миру и вовлекая его в совместно-разделенное переживание происходящего, взрослый получает возможность направленно влиять на эмоциональное состояние малыша: развеселить его, активизировать или успокоить и утешить; отвлечь и привлечь внимание, заинтересовать и направить активность ребенка.

Развитие в эмоциональной общности с близким взрослым позволяет ребенку стать более выносливым, активным и заинтересованным, совместное осмысление и организация жизненного опыта дает ему большую свободу и конструктивность в контактах с окружением, открывает возможность продвижения в развитии когнитивной сферы (О.С. Никольская) [6].

В число зарекомендовавших себя и получивших признание специалистов также вошли следующие методы и технологии оказания ранней помощи **DIR Floortime** (автор Стенли Гринспен) и **сенсорно-интегративная терапия** (автор Джин Айрес).

### 2.3. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС

Матери детей с расстройством аутистического спектра (РАС) представляют собой одну из категорий матерей, остро нуждающихся в поддержке психолога. Как можно более ранняя поддержка близких ребенка позволяет избежать им накопления негативного опыта взаимодействия с малышом, ограничения и чрезмерной стереотипизации отдельных удачных форм общения, игры, организации его поведения. Практика подтверждает, что рано начатая интенсивная коррекционная работа, включающая такое сопровождение, уменьшает риск формирования тяжелых вариантов аутистического дизонтогенеза и его последствий в более старшем возрасте. Направляемое специалистом развитие взаимодействия близких с маленьким ребенком дает ему уникальный шанс наиболее естественным образом пройти путь последовательного формирования предпосылок и первых форм активных и осмысленных отношений с окружающим [4].

С позиций **эмоционально-смыслового подхода**, ориентированного на преодоление искаженности психического онтогенеза, нормализацию его логики, методы сопровождения семьи направлены на формирование базовых условий нормального развития ребенка: его эмоциональной связи с близкими людьми, общения и игрового взаимодействия с ними. Родителям дается представление об **эмоционально-смысловом комментарии взрослого как основном принципе развивающего взаимодействия с ребенком**, использование которого может постепенно расширять и усложнять его контакт с миром. Речь взрослого, в отличие от кратких инструкций, должна быть достаточно развернутой, эмоционально наполненной. Подробно объясняется, как такой комментарий может сопровождать обычные домашние ситуации ухода за малышом, его собственные привычные занятия, прогулки, выходы в магазин, в гости и т.д., и как, благодаря эмоционально-смысловому комментарию, не разрушая сложившиеся бытовые стереотипы, можно их обогащать, осмысливать, дифференцировать и постепенно приближать к более нормальному укладу жизни.

Важнейшей задачей в психологическом сопровождении родителей, воспитывающих маленького ребенка с аутизмом, является нахождение ресурсов для запуска, **поддержки и развития возможностей их эмоционального контакта** с малышом – необходимого условия психического развития ребенка и формирования большей эмоциональной устойчивости, расширения позитивного опыта взаимодействия с ним у его близких, повышающих их жизненный тонус и уверенность в своих силах и возрастающих умениях.

Чтобы аутичный ребенок начал воспринимать, слышать, избирательно реагировать на комментарий взрослого, должны создаваться особые условия. Если при благополучном эмоциональном развитии малыш радуется уже самому факту, что мама с ним говорит, буквально «впитывает» ее интонации, ловит моменты акцентирования ее внимания, - в общем, с готовностью «идет» за ней, то здесь приходится следовать за ребенком, в первую очередь отмечая важные для него впечатления, желания, действия, как происходящие,

так и предстоящие («достанем-ка наше вкусное печенье из буфета», «откроем кран, и водичка польется быстро-быстро», «лампочка, гори!» и т.п.), постепенно дополняя их позитивными деталями происходящего, подхватывая возникающие реакции ребенка и придавая им подходящий по ситуации смысл.

Благодаря созданию и поддержанию эмоционально осмысленного для ребенка с РАС режима дня (регулярности и связи событий, их предсказуемости, совместного проговаривания с ребенком прошедших и планирования предстоящих мероприятий) становится возможным разметка времени, и легче переносится ситуация необходимого ожидания. Как важно разметать время, так же необходимо разметать и пространство, в котором живут ребенок и его близкие. Такая разметка происходит также благодаря постоянному эмоциональному комментарию взрослыми того, что обычно происходит на данном месте: еды, гигиенических процедур, игровых занятий, просмотра мультфильма, сбора на прогулку, ритуала прощания с кем-то из близких, уходящих на работу (например, помахать в окно рукой) и т. д.

Проговаривание, связывание, наполнение эмоциональным смыслом предстоящих занятий дня, комментирование текущих событий, а затем их позитивное подытоживание («сколько хорошего мы сегодня успели сделать»), создает большие возможности для регуляции поведения ребенка, предотвращения выраженного проявления и закрепления ряда его характерных проблем, чем эпизодические попытки мамы или другого близкого взрослого организовать произвольное внимание и поведение малыша тогда, когда это необходимо по ситуации.

Ежедневное повторение в комментарии привычных событий дня, их предсказуемость настраивают ребенка на то, что ему предстоит, на последовательность занятий, и облегчает в значительной степени возможности переключения его внимания и постепенного введения возможных вариаций [1].

#### **2.4. Онлайн-навигатор полезных ресурсов для родителей**

Федеральный ресурс по организации помощи особому ребенку. Ответы на часто задаваемые вопросы - [https://autism-frc.ru/autism/faq/help\\_development\\_ASD](https://autism-frc.ru/autism/faq/help_development_ASD)

Социальный компас по поддержке детей с РАС и их родителей - <https://xn--80aocr1af.xn--80aawffejffgmol3d5do.xn--p1ai/>

Аутизм. Медиатека. Агрегатор ссылок на полезные материалы с ответами на вопросы родителей и специалистов - <https://mediateka.autism.help/>

Проект «Открытые двери», объединяющей родителей детей с особенностями развития и специалистов в области здравоохранения и образования. - <https://open-doors.info/>

Сайт инклюзивного центра «Моя планета», на котором доступна вся интересующая информация для родителей об аутизме детей и других расстройствах развития, о центре «Моя Планета», о занятиях и специалистах – <https://moaplaneta.com/for-parents/>

Сайт научно-практического центра психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой, содержащий множество рекомендаций о том, как общаться с особенными детьми - <https://suhareva-center.mos.ru/antistigma/poleznaya-informatsiya/detskiy-autizm-kak-obshchatsya-s-osobennymi-detmi->

#### **Источники:**

1. Баенская Е.Р. О психологической помощи родителям ребенка с аутизмом раннего возраста. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №48 2022 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/about-psychological-assistance-to-parents-of-a-child-with-early-age-autism>

2. Ермолаева, Е.Е., Казьмин, А.М., Мухамедрахимов, Р.Ж., Самарина, Л.В. (2017). О ранней помощи детям и их семьям . *Аутизм и нарушения развития*, 15(2), 4–18. <https://doi.org/10.17759/autdd.2017150201>

3. Кисова, В.В., Конева, И.А. (2022). Родительская позиция в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 12–19. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200102>
4. Кузьмина, А.С., Стоянова, И.Я., Кривошей, К.О. (2024). Психологические ресурсы матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 22(4), 21–30. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220403>
5. Морозов, С.А., Морозова, С.С., Морозова, Т.И. (2017). Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 15(2), 19–31. <https://doi.org/10.17759/autdd.2017150202>
6. Никольская О.С. Аутизм лечится общением // *Аутизм и нарушения развития*. 2016 Т. 14 № 4 (53). С. 35—38. [doi:10.17759/autdd.2016140406](https://doi.org/10.17759/autdd.2016140406)
7. Никольская О.С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №26 2016 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/emoczionalno-smyslovoj-podxod-k-korrekczii-rasstrojstv-autisticheskogo-spektra>
8. Старикова, О.В., Дворянинова, В.В., Баландина, О.В. (2022). Применение программы ранней помощи на основе Денверской модели раннего вмешательства для детей с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 20(1), 29–36. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200104>

## **Раздел 3. Создание инклюзивной образовательной среды для детей с расстройством аутистического спектра**

### **3.1. Требования по созданию инклюзивной образовательной среды**

Успешность инклюзивного обучения ребенка с РАС зависит от того, насколько правильно разработана и организована образовательная среда школы

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию обучающихся, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для обеспечения их жизнедеятельности в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные стратегии обучающихся.

В российских исследованиях среди показателей эффективности инклюзивной среды школы основополагающими являются следующие (Нестерова, 2017):

1. Инклюзивная культура образовательной организации: мировоззрение, убеждения, ожидания.
2. Кадровые ресурсы и психолого-педагогическое сопровождение.
3. Специальные образовательные условия и наличие специальных технологий для обучения детей с ОВЗ (Приложение 1).
4. Сетевые формы взаимодействия (наличие ресурсных центров).
5. Удовлетворенность всех участников образовательного процесса (педагогов; обучающихся с ОВЗ; обучающихся, не имеющих нарушений в развитии; родителей).

Хорошим показателем инклюзии является тот факт, что образовательная организация создает все условия, необходимые для обучения детей с различными нарушениями здоровья. Этот критерий предполагает владение педагогами различными практиками, позволяющими выстраивать процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы он соотносился с *образовательными потребностями ребенка и его опытом* [2].

ФРЦ РАС МГППУ на основе 20-летнего опыта обучения детей с РАС в начальной школе выделяет **4 группы особых образовательных потребностей обучающихся с РАС:**

*1 группа — образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса;*

*2 группа — образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы;*

*3 группа — образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала;*

*4 группа — образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации* (Приложение 2) [3].

Учет особых образовательных потребностей при создании специальных образовательных условий, способствует освоению обучающимися с РАС адаптированной основной общеобразовательной программы и/или адаптированной образовательной программы, их социализации и адаптации.

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 [4].

### **3.2. Организация образования детей дошкольного возраста с РАС**

В настоящее время детям дошкольного возраста с РАС психолого-медико-педагогические комиссии рекомендуют пребывание в дошкольных образовательных организациях в группах полного дня или в группах кратковременного пребывания (ГКП), что является важным шагом к их социализации и развитию.

Дети с тяжелыми аутистическими расстройствами, которые имеют значительные нарушения социального развития, поведения, речевой и неречевой коммуникации, нуждаются в первую очередь в обеспечении необходимого объема индивидуальных занятий, позволяющих сформировать базовые навыки. А адаптация к группе станет уже задачей следующего этапа работы.

Для коррекционной помощи ребенку создаются условия в соответствии с программой коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС. Коррекционно-развивающая работа предполагает проведение индивидуальных, подгрупповых (2—3 ребенка) и групповых форм организации занятий, требует составления графика участия в них детей.

Режим пребывания детей дошкольного возраста с РАС в ГКП определяется в соответствии с кадровыми и материальнотехническими условиями организации и может составлять от 3 до 5 часов пребывания. Наполняемость ГКП определяется с учетом возраста детей, их состояния здоровья, специфики образовательной программы в соответствии с требованиями СанПиН. Наполняемость ГКП для детей с РАС не должна превышать 5 детей. Режим дня и его визуализация обеспечиваются при помощи расписаний, фотографий, предметов-символов, рисунков, пиктограмм, иллюстрирующих последовательность событий, происходящих в течение дня. Это помогает структурировать занятия и снять тревожность детей. В режиме дня выделяется время в начале дня и по его завершении для организации и проведения общего круга.

Основные режимные моменты в ГКП включают: — приветствие детьми друг друга в кругу с представлением собственного имени. Детей учат в различных формах проявлять знаки внимания к другим людям; — непрерывную образовательную деятельность (занятие), чередующуюся с самостоятельной деятельностью ребенка или с совместной деятельностью воспитателя с детьми, — ритуал прощания в кругу (например, с задуванием свечи или прощальным «салютом» из детских рук). Использование визуального режима дня означает следование структурным моментам, представленным разными видами деятельности. Сначала последовательно выкладывается изображение деятельности в каждый отдельный отрезок времени, а после ее завершения изображение убирается. В последующем выкладываются сразу все режимные моменты с изображением всех видов деятельности, а смена режимных моментов фиксируется, например, стрелкой.

Организация образовательного процесса в ГКП регламентируется расписанием занятий, разрабатываемым и утверждаемым организацией самостоятельно. Специфика ГКП предполагает ограниченное время пребывания в ней ребенка. В связи с этим образовательный процесс в ГКП организуется максимально компактно, так, чтобы в условиях ограниченного времени не упустить из виду ни одного важного направления развития, способствовать адаптации детей к среде, социализации в коллективе сверстников и взрослых.

В ГКП для детей старшего дошкольного возраста продолжительность непрерывной образовательной деятельности составляет: — не более 25 минут для детей 5—6 лет, — не более 30 минут для детей 6—7 лет. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в старшей и подготовительной группах — 45 минут и 1,5 часа в день соответст-

венно. Расписание занятий составляется так же как и режим дня, наглядно: с помощью фотографий, предметов-символов, рисунков, пиктограмм. Предмет, изображенный на визуальной подсказке, должен быть тесно связан с определенным видом деятельности и хорошо понятен ребенку.

**Организация развивающей предметно-пространственной среды предполагает обеспечение множества условий и факторов.**

*Адаптация среды* к особенностям и потребностям детей с РАС (пространство характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью), которая может включать:

— выбор и организацию особого рабочего места для ребенка с РАС в группе, визуальное выделение рабочего места ребенка (например, его фотографией);

— создание комфортной сенсорной среды: организацию особого освещения для детей с сенсорной гиперчувствительностью;

— особый режим пребывания в ГКП, препятствующий переутомлению ребенка (включает постепенное увеличение времени пребывания ребенка в период адаптации и, при необходимости, сокращение времени занятия, организацию дополнительных перерывов в ходе занятия);

— удаление из зоны видимости предметов, вызывающих у детей полевое или дезадаптивное поведение;

— создание особого речевого режима на занятиях: замедление педагогом темпа речи для упрощения переработки ребенком информации и предотвращения у него сенсорной перегрузки;

— использование визуальной подсказки.

*Визуализация среды* — это использование визуальных подсказок и расписаний, которые делают для ребенка предстоящие события понятными и предсказуемыми.

Наглядные расписания используются для демонстрации:

— расписания целого дня,

— расписания занятий,

— порядка выполнения заданий на занятии,

— порядка действий при выполнении заданий и режимных моментов, состоящих из нескольких этапов (рисование, решение задачи, переодевание на занятие физкультурой).

*Наличие в пространстве средств коммуникации*, позволяющих ребенку и окружающим его людям общаться. Например, коммуникативные доски, коммуникативные альбомы.

*Зонирование пространства* для реализации определенных видов деятельности (учебная, игровая, двигательная, сенсорная зоны, уголок уединения и др.).

*Учет интересов и потребностей детей* при организации игрового пространства (среди оборудования и материалов должны быть любимые игрушки, игры и предметы ребенка; в игровом шкафу размещаются только игровые предметы и игрушки; для каждого вида игрушек выделяется отдельная полка; с целью организации социального взаимодействия создается единое, объединяющее детей, игровое пространство).

*Создание специальной игровой комнаты* для целенаправленного обучения детей с РАС игровым навыкам [1].

### **3.3. Создание специальных образовательных условий для детей с РАС при поступлении в школу**

Все дети с РАС нуждаются в создании специальных образовательных условий, хотя объем необходимой помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности проявлений нарушений у отдельного ребенка, которые могут быть не напрямую

связаны с формальным уровнем его интеллектуального развития. Так, ребенок с аутизмом может обладать высоким интеллектом, но иметь грубые нарушения поведения и недостаточность коммуникативных навыков. Проблемы могут создать не только аффективные вспышки, которые мешают учителю проводить урок, но и поглощенность ребенка с РАС стереотипными увлечениями и действиями, которая не позволяет ему включиться в ход урока. Необходимо учесть также то, что и нарушения интеллектуального развития ребенка с РАС отличаются от нарушений при ЗПР и умственной отсталости, а когнитивное развитие детей с РАС качественно своеобразно и имеет сложную структуру нарушений при возможной сохранности отдельных «островков» избирательных способностей.

*О.С. Никольская предлагает создавать специальные условия обучения для детей с РАС с опорой на классификацию, разработанную российскими учеными. Выделенные в ней четыре группы детей дифференцированы не только по степени тяжести аутизма, но и по уровням дезадаптации, характеризующим способность детей входить в активное взаимодействие со средой. Отнесенность детей с РАС к группе с соответствующими характеристиками аффективной регуляции взаимодействия со средой позволяет правильно выстраивать систему коррекционно-развивающей помощи конкретному ребенку. Это дает возможность более адекватно организовывать образовательную среду ребенка в начале обучения и понимать дальнейшее направление ее развития.*

Сложность образовательной среды массовой школы может стать препятствием для когнитивного и даже социального развития учащегося. Так, для ребенка первой группы наиболее актуальной является задача получения опыта комфортного общения со взрослым. Но в школе возникает много ограничений, связанных с групповым обучением. Это, например, ограничения, связанные с безопасностью детей, за которую отвечает учитель. Если ребенок еще не умеет строить отношения со взрослым и доверять ему, необходимые запреты и наказания не только не будут эффективными, но и могут вызвать стойкие страхи, которые впоследствии будут негативно влиять на его адаптацию в школе.

Лишь часть детей с РАС, относящиеся к четвертой группе, готовы к тому, чтобы начать обучение сразу в инклюзивном классе общеобразовательной школы. На этом уровне развития аффективной сферы ребенок начинает сознательно регулировать свое поведение, ориентируясь на социальные нормы, так как возникает «сорегуляция поведения». Но даже в этом случае ему требуется сопровождение тьютора на этапе адаптации и соответствующая психолого-педагогическая поддержка на протяжении всего периода обучения в школе.

Для детей, относящихся ко второй и к третьей группам по классификации О.С. Никольской, а также для детей четвертой группы с выраженными проблемами поведения, более адекватным является начальное обучение в малокомплектных классах (5-6 человек). Интеграцию ребенка в условия школы может обеспечить сочетание использования специальных технологий обучения в специально разработанной образовательной среде с динамично организованным процессом поэтапного введения учащегося с РАС во все более сложные условия обучения [5].

### **3.4. Варианты организации инклюзивного обучения детей с РАС в общеобразовательных школах**

Модель «**Ресурсный класс**» рекомендована к применению при работе с детьми с РАС Министерством просвещения РФ (письмо Минобрнауки № ТС-267/07 от 07 июля 2017 г. «О направлении информации»):

«Модель “ресурсный класс” обеспечивает право на образование любому ребенку и позволяет организовать обучение, соответствующее потребностям каждого ученика в наименее ограничивающей среде.

Дети, как правило, обучаются по индивидуальному учебному плану. Интенсивность поддержки определяется для каждого ученика индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения. Эта поддержка постоянно модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребенком, и с учетом его возраста».

Описание модели подробно приведено в практическом пособии «Ресурсный класс. Опыт организации и обучения детей с аутизмом в общеобразовательной школе», изданном при поддержке Фонда «Выход».<sup>1</sup>

Ученик, обучающийся по модели «Ресурсный класс», зачисляется в общеобразовательный (регулярный) класс и в идеальной ситуации основную часть образовательной программы осваивает там вместе со сверстниками. При этом в школе выделяется специальное помещение (далее для простоты восприятия будем называть его «ресурсный класс»), в котором ученики с РАС, имеющие трудности в обучении, могут получить дополнительную помощь.

Для всех учеников ресурсного класса в соответствии с рекомендациями ПМПК составляется АОП/ИОМ/СИПР/ИУП по результатам актуальной диагностики навыков.

В ресурсном классе обучение проходит по адаптированным общеобразовательным программам, обучающиеся последовательно включаются в деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими сверстниками при поддержке тьюторов. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным.

Организации обучения детей с РАС по модели **«Автономный класс»** подразумевает объединение учеников одного года обучения с сопоставимым уровнем АООП в рамках создаваемого отдельного малокомплектного класса. При этом за обучающимися закреплен ведущий специалист. Для обучающихся по вариантам образовательных программ 8.3 и 8.4 в качестве такого специалиста выступает педагог-дефектолог. Реализация этого варианта также предусматривает включение обучающихся в совместную учебную и внеурочную деятельность со сверстниками, что регулируется такими документами, как АОП/ИОМ/ СИПР/ИУП, и локальными актами ОУ [6].

Источники:

1. Дон Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 16—25. doi: 10.17759/autdd.2017150403
2. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководителей и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022 – 151 с.
3. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3—12. doi:10.17759/autdd.2016140201
4. 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
5. Шаргородская Л.В. Создание специальных образовательных условий обучения в начальной школе детей с расстройствами аутистического спектра. Динамическая модель интеграции. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №34 2018 URL: <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>
6. Школьное обучение детей с РАС в рамках разных программ и моделей, а также функции специалистов, работающих с детьми методами прикладного анализа поведения. Методическое пособие. М., Ассоциация «Аутизм-регионы», 2022

---

<sup>1</sup> [https://outfund.ru/wp-content/uploads/2016/10/4\\_RK\\_preview.pdf](https://outfund.ru/wp-content/uploads/2016/10/4_RK_preview.pdf)

## **Раздел 4. Формы и содержание психолого-педагогического сопровождения ребенка при освоении адаптированной образовательной программы (АОП)**

### **4.1. Учет рекомендаций ПМПК при планировании психолого-педагогического сопровождения ребенка**

Для детей с РАС в заключениях ПМПК могут быть предусмотрены следующие виды формулировок:

#### **ФГОС НОО**

Для обучающихся по вариантам АООП 8.1 и 8.2:

- сопровождение на период адаптации обучающегося в образовательной организации;
- осуществление общего тьюторского сопровождения реализации АООП.
- Для обучающихся по вариантам АООП 8.3 и 8.4:
  - педагогическое сопровождение обучающихся в реализации АООП;
  - подбор и адаптация педагогических средств;
  - индивидуализация образовательного процесса;
  - разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтернативной коммуникации).

#### **ФГОС ООО**

Для обучающихся без интеллектуальных нарушений:

- индивидуальное сопровождение на период адаптации в условиях инклюзивного образования.

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- педагогическое сопровождение обучающихся в реализации АООП;
- подбор и адаптация педагогических средств, индивидуализация образовательного процесса;
- разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтернативной коммуникации).

#### **ФГОС УО**

- осуществление общего тьюторского сопровождения реализации АООП;
- педагогическое сопровождение обучающихся в реализации АООП;
- подбор и адаптация педагогических средств, индивидуализация образовательного процесса;
- разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтернативной коммуникации).

В рамках действующих стандартов педагоги ОУ будут обучать базовым навыкам самообслуживания детей с РАС, обучающихся по программе 8.4, а для детей с программами 8.1, 8.2, 8.3 такое обучение не предусмотрено.

В соответствии со ФГОС НОО ОВЗ содержание образования обучающихся с РАС по программе 8.4 включает задачи, связанные с формированием навыков самообслуживания: одевание (раздевание), прием пищи, гигиенические навыки, которые формируются в процессе быденной деятельности согласно распорядку дня. В связи с этим учебные места для формирования данных навыков являются мобильными и готовятся педагогическими работниками в соответствующих помещениях (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19 декабря 2014 г. № 1598, Приложение № 8).

Для помощи ребенку в соответствии с заключением ПМПК или решением ППк может быть предоставлен ассистент по оказанию технической помощи, в функционал которого в соответствии со стандартом входят оказание помощи в соблюдении санитарно-гигиенических требований, в соблюдении личной гигиены во время принятия пищи, одевании/раздевании и т. д. (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2017 г. № 351н «Об утверждении профессионального стандарта “Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья”»).

Несмотря на то, что основные условия обучения детей с РАС прописывает ПМПК, определение индивидуальных условий для конкретного ребенка, а также постановка конкретных целей – функция школьного консилиума. Все решения по обучению и сопровождению ребенка с РАС принимаются коллегиально на определенный срок (обычно до конца полугодия) с прописанной ответственностью каждого участника междисциплинарной команды [2].

#### **4.2. Функции учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения при оказании поддержки обучающимся с РАС**

В междисциплинарную команду, осуществляющую психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, помимо учителя могут входить следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор, педагоги дополнительного образования.

Все коррекционные мероприятия и мероприятия по адаптации ребенка к школе выработываются и согласуются всей командой специалистов на ППк и должны быть направлены на достижение общих целей, наиболее важных в конкретный период.

Основным специалистом, осуществляющим постоянное и непрерывное наблюдение, обучение и воспитание ребенка с РАС, является **учитель**. Поэтому именно учитель принимает окончательное решение при постановке коллегиальных коррекционных и образовательных задач, стратегиям сопровождения и оказания комплексной помощи детям с РАС и их родителям (законным представителям).

**Педагог-психолог** формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми и взрослыми, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии познавательной сферы и т.д.

К основным направлениям коррекционной работы психолога можно отнести:

- помощь в адаптации к условиям обучения в школе;
- коррекцию дезадаптивного поведения;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «модели психического»;
- эмоционально-личностное развитие и другие направления.

**Учитель-дефектолог** является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, и его помощь направлена на освоение АООП НОО и АОП. Этот специалист обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ученику, но и методическую поддержку учителю класса. Он осуществляет помощь в адаптации учебных, дидактических материалов и образовательной среды. Дефектологическая помощь оказывается до тех пор, пока обучающийся с РАС не сможет овладеть учебными навыками, необходимыми для освоения АООП НОО и АОП

К основным направлениям работы учителя-дефектолога можно отнести:

- формирование стереотипа учебного поведения;

- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.);
- формирование дефицитарных учебных навыков;
- развитие познавательной деятельности;
- коррекция навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом, развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.

Задачи деятельности школьного **учителя-логопеда** относятся к развитию речи (преодоление фонетико-фонематического недоразвития, коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слова, развитие связной речи т.д.). Однако при организации комплексного сопровождения ребенка с РАС возникает необходимость постановки задач, направленных на общий результат: преодоление трудностей освоения программного материала и развитие коммуникативных навыков.

К направлениям работы учителя-логопеда относятся:

- формирование коммуникативной функции речи;
- формирование у обучающегося средств коммуникации (речевой и альтернативной);
- понимание обращенной речи (понимание инструкций, коротких текстов, диалогов и т.д.);
- коррекция дислексии и дисграфии.

Важно, чтобы коррекционные логопедические занятия способствовали усвоению ребенком АООП НОО и АОП и соотносились с тематикой учебных предметов:

- русского языка и литературного чтения (при обучении по вариантам 8.1 и 8.2 АООП);
- русского языка, чтения и устной речи (при обучении по варианту 8.3 АООП);
- речь и альтернативная коммуникация (при обучении по варианту 8.4 АООП).

Задачей логопеда является также оказание методической поддержки учителю по организации речевого режима, адаптации текстов и других учебных и дидактических материалов

Функции **социального педагога** – осуществление взаимодействия с семьей ребенка, консультирование по организационным вопросам при его обучении, контроль за соблюдением прав ребенка в семье и школе. На основе результатов социально-педагогической диагностики социальный педагог определяет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, а также направления помощи в адаптации ребенка в школе.

В функциональные обязанности этого специалиста может входить:

- установление взаимодействия с учреждениями социальной защиты, органами опеки, общественными организациями, защищающими права инвалидов, и т.п.;
- сопровождение ребенка в ходе проведения школьных и внешкольных мероприятий, в студиях дополнительного образования;
- развитие социально-бытовых навыков, формирование жизненных компетенций, в том числе за пределами школы (в магазине, общественном транспорте и т.д.);
- помощь в работе с родителями, организация деятельности «Родительского клуба» и т.д.;
- поиск необходимой информации, популяризация знаний об инклюзивном образовании и т.д.

Необходимость сопровождения *тьютором*, особенно в адаптационный период, определяется специфическими особенностями конкретного ребенка.

В функции тьютора входит:

- помощь в организации поведения ребенка на уроке;
- направление внимания обучающегося на учителя, на доску, в рабочую тетрадь;
- предоставление ребенку подсказок при выполнении фронтальных инструкций и учебных заданий;
- помощь в выполнении последовательности необходимых действий;
- участие в работе по коррекции нежелательного поведения;
- оказание помощи при взаимодействии со сверстниками;
- организация поведения в ходе режимных моментов.

Как правило, необходимость сопровождения ребенка тьютором, а также период этого сопровождения указываются в рекомендациях ПМПК. После окончания диагностического периода решение о необходимости сопровождения ребенка тьютором может быть принято на школьном консилиуме.

Основными показаниями для назначения поддержки тьютором являются:

- трудности регулирования собственного поведения в рамках обучения в классе, препятствующие организации учебного процесса;
- выраженные проявления дезадаптивного поведения (агрессивные и аутоагрессивные проявления);
- трудности организации собственной продуктивной деятельности как во время уроков, так и на переменах;
- трудности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в столовой и т. п.);
- трудности понимания речи (инструкций) учителя.

Некоторым детям, особенно на первых этапах обучения, тьютор необходим на протяжении всего периода нахождения в школе для сопровождения всех учебных и режимных моментов. По мере адаптации ребенка помощь тьютора сокращается и может быть необходима фрагментарно, например, на конкретном учебном предмете, или при осуществлении определенного вида деятельности (контрольная работа), или при возникновении новых социальных ситуаций (праздники, экскурсии) [1].

#### **4.3. Задачи и содержание обязательных коррекционно-развивающих курсов<sup>2</sup>**

К каждому варианту АОП предъявляются определенные требования к наполнению содержания коррекционно-развивающих курсов. Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО. При обучении по АОП 8.1 содержание коррекционно-развивающей работы для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПР. Коррекционно-развивающая работа направлена на обеспечение полноценного эмоционально-личностного и когнитивного развития обучающихся, преодоление коммуникативных барьеров, психолого-педагогическую поддержку в освоении АООП НОО.

Содержание коррекционно-развивающей области при обучении по АОП 8.2 представлено следующими обязательными коррекционными курсами: **"Формирование коммуникативного поведения"** (фронтальные и индивидуальные занятия), "Музыкально-

---

<sup>2</sup> <https://navigator.osoboopravo.ru/explanation/229.html?h=5120>

ритмические занятия" (фронтальные занятия), **"Социально-бытовая ориентировка"** (фронтальные занятия). Содержание данной области может быть дополнено организацией самостоятельно на основании рекомендаций ПМПК, ИПР.

Коррекционный курс **"Формирование коммуникативного поведения"** (фронтальные и индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Коррекция нарушений аффективного, сенсорно-перцептивного, коммуникативного и личностного развития, дезадаптивных форм поведения. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной и вербальной коммуникации, их использование в различных видах учебной и внешкольной деятельности.

Коррекционный курс **"Музыкально-ритмические занятия"** (фронтальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Эстетическое воспитание, развитие эмоционально-волевой и познавательной сферы, творческих возможностей обучающихся, обогащение общего и речевого развития, расширение кругозора. Развитие восприятия музыки. Формирование правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений под музыку (основных, элементарных гимнастических и танцевальных), правильной осанки, умений выполнять построения и перестроения, исполнять под музыку несложные композиции народных, балетных и современных танцев, импровизировать движения под музыку. Формирование умений эмоционально, выразительно и ритмично исполнять музыкальные пьесы на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле под аккомпанемент учителя. Развитие у обучающихся стремления и умений применять приобретенный опыт в музыкально-ритмической деятельности во внеурочное время, в том числе при реализации совместных проектов со сверстниками.

Коррекционный курс **"Социально-бытовая ориентировка"** (фронтальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Практическая подготовка к самостоятельной жизнедеятельности. Развитие представлений о себе, своей семье, ближайшем социальном окружении, обществе. Становление гражданской идентичности, воспитание патриотических чувств. Накопление опыта социального поведения. Развитие морально-этических представлений и соответствующих качеств личности. Формирование культуры поведения, его саморегуляции. Формирование знаний о речевой этикете, культуры устной коммуникации в условиях активизации речевой деятельности. Формирование взаимоотношений с детьми и взрослыми. Развитие навыков самообслуживания, помощи близким, в том числе, выполнения различных поручений, связанных с бытом семьи. Формирование элементарных знаний о технике безопасности и их применение в повседневной жизни. Знакомство с трудом родителей и других взрослых. Формирование элементарных экономических и правовых знаний, необходимых для жизнедеятельности обучающихся.

Содержание коррекционно-развивающей области при обучении по АОП 8.3 представлено следующими обязательными коррекционными курсами: **"Формирование коммуникативного поведения"** (фронтальные и индивидуальные занятия), **"Музыкально-ритмические занятия"** (фронтальные занятия), **"Социально-бытовая ориентировка"** (фронтальные занятия), **"Развитие познавательной деятельности"** (индивидуальные занятия). Содержание данной области может быть дополнено организацией самостоятельно на основании рекомендаций ПМПК, ИПР.

Коррекционный курс **"Формирование коммуникативного поведения"** (фронтальные и индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Коррекция нарушений аффективного, сенсорно-перцептивного, коммуникативного и личностного развития, дезадаптивных форм поведения. Активизация навыков устной коммуникации, речевого поведения, включая выражение мыслей и чувств в самостоятельных высказываниях. Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной и вербальной коммуникации, их использование в различных видах учебной и внешкольной деятельности.

Коррекционный курс **"Музыкально-ритмические занятия"** (фронтальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Эстетическое воспитание, развитие эмоцио-

нально-волевой и познавательной сферы, творческих возможностей обучающихся, обогащение общего и речевого развития, расширение кругозора. Развитие восприятия музыки. Формирование правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений под музыку (основных, элементарных гимнастических и танцевальных), правильной осанки, умений выполнять построения и перестроения, исполнять под музыку несложные композиции народных, бальных и современных танцев, импровизировать движения под музыку. Формирование умений эмоционально, выразительно и ритмично исполнять музыкальные пьесы на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле под аккомпанемент учителя. Развитие у обучающихся стремления и умений применять приобретенный опыт в музыкально-ритмической деятельности во внеурочное время, в том числе при реализации совместных проектов со сверстниками.

Коррекционный курс "*Социально-бытовая ориентировка*" (фронтальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Формирование представлений о предметах и явлениях окружающего мира в ходе специально организованной практической социально-бытовой деятельности, развитие жизненных компетенций, необходимых в учебной и внеурочной деятельности, способствующих социальной адаптации.

Коррекционный курс "*Развитие познавательной деятельности*" (индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Коррекция и развитие высших психических функций (сенсорно-перцептивной сферы, представлений, внимания, памяти, мышления и других), активизация познавательной деятельности с учетом возможностей и особенностей каждого обучающегося.

Содержание коррекционно-развивающей области (направления) при обучении по АОП 8.4 представлено следующими обязательными коррекционными курсами: "**Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие**" (фронтальные и индивидуальные занятия), "**Сенсорное развитие**" (индивидуальные занятия), "**Двигательное развитие**" (фронтальные занятия), "Предметно-практические действия" (индивидуальные занятия), "**Коррекционно-развивающие занятия**" (индивидуальные занятия). Содержание данной области может быть дополнено образовательной организацией самостоятельно, исходя из психофизических особенностей обучающихся на основании рекомендаций ПМПК, ИПР.

Коррекционный курс: "*Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие (альтернативная коммуникация)*" (фронтальные и индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Формирование разнообразных моделей общения с постепенным сокращением дистанции взаимодействия с окружающими, возможных форм визуального и тактильного контакта, способности проникать в эмоциональный смысл ситуации общения. Формирование коммуникативных навыков, включая использование средств альтернативной коммуникации.

Коррекционный курс: "*Сенсорное развитие*" (индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Обогащение чувственного опыта через постепенное расширение спектра воспринимаемых ребенком сенсорных, тактильных стимулов. Формирование способности обследовать окружающие предметы адекватным способом. Формирование и расширение набора доступных бытовых навыков и произвольных практических действий. Формирование навыков предметно-практической и познавательной деятельности.

Коррекционный курс: "*Двигательное развитие*" (фронтальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Мотивация двигательной активности; поддержка и развитие имеющихся движений, расширение диапазона произвольных движений и профилактики возможных двигательных нарушений; освоение новых способов передвижения (включая передвижение с помощью технических средств реабилитации); формирование функциональных двигательных навыков; развитие функции руки, в том числе мелкой моторики; формирование зрительно-двигательной координации, ориентировки в пространстве; обогащение сенсомоторного опыта.

Коррекционный курс: "*Предметно-практические действия*" (индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Формирование интереса к предметному рукотворному миру; освоение простых действий с предметами и материалами; умение

следовать определенному порядку (алгоритму, расписанию) при выполнении предметных действий.

Коррекционный курс: *"Коррекционно-развивающие занятия"* (индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания: Коррекция отдельных сторон психической деятельности, нарушений познавательной и эмоционально-личностной сферы. Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях. Формирование социально приемлемых форм поведения, сведение к минимуму проявлений неадекватного поведения (неадекватные крик и смех, аффективные вспышки, агрессия, самоагрессия, стереотипии и другие проявления). Дополнительная помощь в освоении отдельных предметно-практических действий, в формировании представлений, в формировании и закреплении базовых моделей социального взаимодействия. Развитие индивидуальных способностей обучающихся, их творческого потенциала.

Источники:

1. Хаустов, А.В., Гусева, Н.Ю., Загуменная, О.В., Шумских, М.А. Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель «Ресурсный класс»: методическое пособие / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра / Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А. ; под общ. ред. А.В. Хаустова ; ред. Е.В. Разухина. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024 – 141 с.

2. Школьное обучение детей с РАС в рамках разных программ и моделей, а также функции специалистов, работающих с детьми методами прикладного анализа поведения. Методическое пособие. М., Ассоциация «Аутизм-регионы», 2022

## Раздел 5. Коррекция специфических нарушений у обучающихся с расстройством аутистического спектра

### 5.1. Психологические особенности обучающихся с РАС

В соответствии с классификацией психического дизонтогенеза В.В. Лебединского, расстройства аутистического спектра относятся к искаженному варианту развития. Это означает, что одной из основных особенностей детей с аутизмом является асинхрония, неравномерность в развитии. Асинхрония может проявляться по-разному:

**Вариант 1.** Асинхрония возникает между различными функциями или областями развития. Ряд функций развивается медленнее, ряд функций – быстрее. При этом для каждой функции или области развития характерен свой собственный уровень. Например, многие дети с РАС не понимают обращенную речь, но при этом могут очень быстро читать. Ребенок с аутизмом может быть мутичным (неговорящим), но при этом классифицирует картинки с изображениями по существенному признаку.

**Вариант 2.** Асинхрония возникает внутри одной области развития. В данном случае у ребенка формируются навыки не последовательно, с постепенным усложнением – как это принято в онтогенезе, а мозаично. Более простые навыки могут быть не сформированы, а более сложные – сформированы. Например, у ребенка может быть развернутая монологическая речь, но он не способен выразить просьбу.

Характерной особенностью детей с РАС является «*триада нарушений*», выделенная Л. Винг и ее коллегами. Она включает **нарушения в области коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению**. Под нарушением способности к воображению понимается отсутствие гибкости, ригидность мышления. У аутичных детей можно заметить полное отсутствие «символической» игры. Символическая игра при аутизме заменяется стереотипными действиями, стереотипными и изолированными интересами. Ригидность мышления и отсутствие воображения являются специфическими **когнитивными нарушениями**, характерными для детей с РАС.

**Нарушения социального взаимодействия** проявляются, главным образом, в том, что у детей с РАС не формируются даже элементарные социальные реакции и навыки. Приведем примеры нарушений социального взаимодействия:

- отсутствие адекватной эмоциональной реакции на близких людей (не улыбаются, когда к ним подходит с улыбкой близкий человек);
- неспособность имитировать действия близких людей;
- неспособность к «разделенному/совместному вниманию» (например, не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек);
- неспособность делиться интересами и радостью с близкими людьми;
- неумение играть в игры с переходом ходов;
- неумение делиться игрушками;
- непонимание правил социального поведения (как нужно вести себя в различных социальных ситуациях) и соответственно, несформированность социальных навыков.

**Нарушения коммуникации** у детей с РАС проявляются в виде **несформированности коммуникативных навыков**. Дети с РАС не умеют:

- выразить просьбы;
- привлекать внимание другого человека;
- адекватно выражать отказ;
- комментировать окружающие события;
- отвечать на вопросы другого человека;

- задавать вопросы для получения интересующей их информации;
- инициировать и поддерживать диалог.

**Недостатки коммуникации** проявляются у детей с РАС в виде **специфических коммуникативных нарушений**:

- мутизма (отсутствия речи),
- эхολалической речи (повторения высказываний другого человека, часто без понимания их смысла);
- фонографической речи (например, ребенок, как попугай, бессмысленно и без видимой связи с ситуацией повторяет фразы из стихотворений, песен, мультфильмов);
- невозможности использовать речь функционально, в соответствии со определенным намерением и ситуацией (например, ребенок может свободно цитировать куски текстов, но не может сообщить о своей боли при помощи речи или других коммуникативных средств).

К коммуникативным нарушениям относят **несформированность вербальных и невербальных средств коммуникации**: речи, мимики, жестов, интонационного компонента, визуального контакта. Например, дети с РАС избегают визуального контакта с другими людьми. Другие дети наоборот смотрят слишком пристально, как будто пытаются понять, что выражает взгляд другого человека.

Отсутствие коммуникативных навыков приводит к формированию **дезадаптивного поведения**, с помощью которого дети с РАС пытаются сообщить о своих потребностях. Невозможность адекватно сообщить о собственных желаниях, выразить отказ, привлечь внимание, сообщить о боли, усталости ведет к неприемлемым формам поведения.

Наличие у детей с РАС специфических недостатков коммуникации связано с сочетанием когнитивных и аффективных нарушений. **Аффективные (эмоциональные) нарушения** выражаются в виде трудностей саморегуляции, нарушения произвольности и приводят к изоляции и снижению мотивации к коммуникации.

Когнитивные нарушения, в данном случае у детей с РАС, проявляются в следующем:

- непонимание того, что при помощи речи, жестов, мимики, визуального контакта можно повлиять на другого человека (нарушена сигнальная функция);
- непонимание значения речи, жестов, мимики, взгляда (нарушена символическая функция).

Специфической особенностью детей с РАС являются **трудности с оценкой эмоций, пониманием смысла/значения эмоций**. Например, дети с аутизмом:

- не осознают собственных эмоций;
- не способны при помощи мимики и жестов выразить собственные эмоциональные состояния;
- не понимают, что выражает мимика и экспрессивные/ эмоциональные жесты других людей;
- не понимают причин эмоций;
- испытывают трудности при разговоре об эмоциях, чувствах.

Данные трудности также вызваны сочетанием когнитивных и аффективных нарушений у детей с РАС.

Для детей с аутизмом характерны **нарушения самосознания**. Это проявляется в несформированности представлений о себе, ближайшем социальном окружении, личных воспоминаний о прошедших событиях и т.д. Нарушения самосознания проявляются в ви-

де специфической особенности, характерной для детей с РАС, – трудностей употребления личных местоимений. Они в большинстве случаев не говорят о себе в первом лице. Например, вместо «хочу играть» говорят «хочешь играть» [5].

## **5.2. Коррекция дезадаптивного поведения**

Наличие дезадаптивного поведения у детей с РАС часто связано с отсутствием коммуникативных навыков: они не могут адекватно (традиционным способом) выразить просьбы, отказ, привлечь внимание, сообщить об усталости, боли и т.д. В такой ситуации остается единственный вариант – сообщить окружающим о своих желаниях и потребностях неадекватным способом.

В коррекции дезадаптивного поведения при расстройствах аутистического спектра на сегодняшний день большей признательностью пользуются методы прикладного поведенческого анализа – АВА. Суть данного подхода заключается в устранении или уменьшении дезадаптивного поведения ребенка путем изменения окружающей обстановки, окружающих условий. К таким условиям относятся изменения в социальном и физическом (материальном) окружении.

Примеры изменения социального окружения: уменьшение числа детей в классе, изменение поведения учителя, включение в групповые занятия сверстников, к которым ребенок с РАС испытывает интерес, и т.д. Примеры изменения физического окружения: структурирование окружающего пространства, использование наглядных расписаний, визуальных подсказок, таймеров.

Коррекция дезадаптивного поведения включает следующие важные шаги:

1. Описание поведения, которое необходимо устранить.
2. Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий.
3. Формулировка целей коррекционной работы.
4. Выбор методов коррекционной работы.
5. Коррекция.
6. Непрерывная оценка динамики коррекционной работы.

**Первый шаг – описание поведения, которое планируется корректировать.** Это необходимо для того, чтобы все люди, работающие с ребенком, имели единые согласованные представления о целях коррекционной работы и параметрах оценки дезадаптивного поведения.

Для того чтобы получить точное описание поведения, необходимо провести системное наблюдение за данным поведением. Недостаточно сделать описание поведения по единичному наблюдению. Желательно, чтобы в описании приняли участие все взрослые, которые контактируют с ребенком.

Описание поведения содержит следующие пункты:

- Название дезадаптивного поведения: короткое название, которым будет обозначаться данное поведение среди участников коррекционной работы. Например: крик, плач, укусы и т.д.
- Описание: как внешне выглядит поведение, какие действия производит ребенок во время наблюдаемого эпизода.
- Как начинается поведение. Фиксируются первые признаки дезадаптивного поведения. Например, это может быть какое-то движение, какой-то звук.
- Как завершается поведение: какие проявления указывают на то, что данное поведение заканчивается. Например, стук ногами по столу постепенно стихает и слабеет.
- Продолжительность: сколько обычно длится дезадаптивное поведение. Иногда какое-то дезадаптивное поведение может проявляться очень часто и длиться много

времени. В этом случае крайне трудно будет сразу устранить поведение. В начале можно будет начать работать над уменьшением продолжительности таких эпизодов.

- **Интенсивность:** насколько ярко выражено данное поведение. Например, громко ли кричит ребенок? Царапает другого человека слегка или до крови и т.д.

### ***Второй шаг - оценка дезадаптивного поведения.***

Для того чтобы скорректировать дезадаптивное поведение, необходимо понять, что оно выражает, то есть определить его функцию.

Выделяются 4 функции дезадаптивного поведения:

1. **Получение желаемого.** Например, на уроке, вместо того чтобы попросить у учителя свою любимую тетрадь с изображением машин из мультфильма «Тачки», ребенок кричит и стучит кулаками по парте, а ногами по полу. При этом учитель не понимает, что это означает.

2. **Привлечение внимания.** Вместо того чтобы привлечь внимание сверстника адекватным способом – позвать его или подойти и потрогать за плечо, ребенок с РАС подбегает и бьет его.

3. **Избегание.** Например, на индивидуальных занятиях у дефектолога ребенок выражает отказ от выполнения нелюбимого вида деятельности – сортировки карточек – не общепринятым способом («нет», «не хочу» или «давайте сегодня не будем работать с карточками»), а при помощи агрессии, вцепляясь в руки специалиста, или сползает со стула, или выполняет задание формально, заведомо неправильно.

4. **Ауто стимуляция** (самостимуляция). Примеры ауто стимуляций, препятствующих обучению: непрерывное разрывание бумаги на мелкие кусочки, закрашивание (заштриховывание) текста в учебнике вместо выполнения учебного задания, проговаривание на занятиях и уроках фраз из мультфильмов, вместо того чтобы слушать учителя.

Функции поведения могут наблюдаться как в адаптивной, социально приемлемой форме, так и в форме дезадаптивного поведения. Поэтому главной задачей коррекционной работы с поведением становится замена дезадаптивного поведения на адаптивное. Для определения функции дезадаптивного поведения и выявления поддерживающих его условий используется метод функционального анализа поведения.

Функциональный анализ поведения включает: наблюдение за поведением ребенка, запись результатов наблюдения и их анализ. Данный метод основан на модели А–В–С, где В – собственно поведение, А – предшествующие ему обстоятельства, С – последствия, то есть события, которые произошли сразу после поведения. Функциональный анализ поведения осуществляется при помощи специального бланка (форма АВС).

Бланк заполняется каждый раз, когда у ребенка отмечается дезадаптивное поведение. В бланк заносятся следующие объективные данные: дата (число) когда произошло дезадаптивное поведение; время начала и окончания дезадаптивного поведения; место, где это произошло; присутствующие – участники данной ситуации; что произошло до начала поведения; как выглядело данное поведение; что происходило после того, как поведение начало проявляться. Здесь описывается следующее: что говорили окружающие, что они делали, как на это реагировал ребенок, что ребенок делал после окончания поведения.

Анализ данных о событиях, произошедших после дезадаптивного поведения, позволяет сделать предположение о том, какую цель или цели преследует наблюдаемое поведение. То, к чему чаще всего приводит поведение, скорее всего и будет являться его целью.

По результатам наблюдения можно определить, чем вызвано дезадаптивное поведение. Например, может быть выявлена **связь между дезадаптивным поведением и:**

- определенным временем;
- определенным видом деятельности/заданием;

- присутствием конкретных людей или численностью людей;
- конкретным местом.

Знания о том, какие события вызывают дезадаптивное поведение, позволяют изменить их таким образом, чтобы данное поведение не «запускалось».

### ***Третий шаг - формулировка целей коррекционной работы.***

Цели, связанные с коррекцией дезадаптивного поведения в русле поведенческих подходов, формулируются в виде утверждений, описывающих, что научится делать ребенок. То есть формулируется навык, который планируется сформировать в качестве альтернативы дезадаптивному поведению.

Цели формулируются полно и емко. Они должны быть:

- конкретными и понятными;
- достижимыми;
- измеримыми.

С. Mourice выделяют следующие ключевые критерии выбора целей:

- ребенок должен быть готов к усвоению навыка: цель должна соответствовать уровню развития ребенка;
- навык должен способствовать уменьшению проблем поведения;
- навык должен способствовать обучению другим навыкам;
- существуют возможности генерализации навыка – его переноса в различные ситуации;
- навык должен быть важен для повседневной жизни ребенка.

### ***Четвертый шаг - выбор методов коррекционной работы.***

Методы и способы коррекции дезадаптивного поведения Hogner предлагает в работу по коррекции нарушений поведения включать несколько аспектов:

- предотвращение дезадаптивного поведения;
- обучение новому поведению (альтернативному поведению);
- подкрепление адаптивного поведения;
- уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения;
- обеспечение безопасности (по мере необходимости).

### ***Пятый шаг - коррекция***

Основная работа по коррекции дезадаптивного поведения происходит до момента его начала. Методы работы с предшествующими событиями называются предупреждающими. ***Предупреждающие методы*** направлены на изменение условий таким образом, чтобы дезадаптивное поведение не началось. Устраняются такие события и обстоятельства, которые с наибольшей вероятностью «запустят» дезадаптивное поведение. Например, если в ходе наблюдения и функционального анализа поведения установлено, что особенно ярко нарушения поведения проявляются у ребенка при скоплении большого числа людей, то педагоги будут стараться на первых порах не включать ребенка в масштабные внеурочные мероприятия.

Использование предупреждающих методов основано на адаптации окружающей среды в соответствии с нуждами и потребностями обучающихся с РАС.

***Адаптация окружающей среды*** может включать:

- Выбор и особую организацию рабочего места для ребенка с РАС в классе.

- Создание комфортной сенсорной среды: организацию особого освещения для детей с сенсорной гиперчувствительностью (чрезмерной чувствительностью); использование специальных материалов и оборудования (например, утяжеляющего жилета для создания давления, в котором ребенок испытывает особую потребность); возможность проведения части урока не на стуле, а на большом надувном мяче (фитболе) для гиперактивных детей с повышенной истощаемостью (это может снизить утомляемость и не допустить вспышки дезадаптивного поведения).

- Особый режим пребывания в школе, препятствующий переутомлению ребенка, включает увеличение количества перемен и возможность организации коротких перерывов в течение урока.

- Удаление из зоны видимости предметов, вызывающих дезадаптивное поведение (например, вентилятора, издающего сильный шум).

- Создание особого речевого режима на занятиях: замедление педагогом темпа речи для упрощения переработки сенсорной информации и предотвращения сенсорной перегрузки у ребенка.

- Использование визуальной поддержки, например, подсказок, иллюстрирующих правила поведения в классе.

### **Обучение новому (альтернативному) поведению**

Дезадаптивное поведение у детей с РАС часто несет коммуникативную функцию (за исключением аутостимуляций). Это способ сообщить о своих желаниях и потребностях, нежелании что-то делать, способ привлечь к себе внимание. Такое поведение часто связано с несформированностью коммуникативных навыков, с помощью которых можно передавать информацию адекватным способом. Например, если у ребенка отсутствует экспрессивная речь, но при этом он не владеет никакими средствами альтернативной коммуникации, то для сообщения взрослым о своих потребностях у него остается только крик и агрессия. Поэтому при работе с нарушениями поведения важно научить ребенка новым адаптивным способам коммуникации, альтернативному поведению.

Варианты альтернативного поведения:

#### 1. Получение желаемого:

- научить ребенка просить любимый предмет или получить разрешение заниматься любимым делом с помощью слов, карточек, жестов или письменно;
- научить ребенка ждать получения желаемого предмета, деятельности.

#### 2. Получение внимания:

- научить ребенка обращаться к людям по имени;
- научить обращать на себя внимание при помощи фраз типа: «смотри», «можно задать вам вопрос?»;
- научить дотрагиваться (похлопать) другого человека по плечу;
- научить поднимать руку на уроке; □□ научить ждать, когда человек подойдет.

#### 3. Избегание:

- научить адекватно выражать отказ;
- научить просить о перерыве;
- научить просить о помощи.

#### 4. Аутостимуляция:

- научить качаться в кресле-качалке, напольных качелях в виде лошади вместо дезадаптивных раскачиваний стоя или сидя.

- использовать батут или большой мяч (фитбол) вместо подпрыгиваний на цыпочках или на стуле.
- использовать калейдоскоп или игрушки с вращающимися светодиодными лампами для зрительной стимуляции вместо размахиваний руками перед лицом;
- использовать барабан вместо постукиваний по столу;
- использовать ручной эспандер вместо стереотипного напряжения рук перед лицом и т.д.

### **Подкрепление адаптивного поведения и уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения**

Наличие дезадаптивных форм поведения связано с их подкреплением в течение жизни ребенка.

Чтобы **расформировать дезадаптивное поведение**, недостаточно просто продемонстрировать ребенку альтернативную форму поведения. Необходима систематическая работа с последствиями поведения: подкрепление альтернативного адаптивного поведения и одновременно устранение всех условий, поддерживающих дезадаптивное поведение. Подкрепление может быть **естественным и искусственным**.

Естественное подкрепление – это подкрепление, которое вплетено непосредственно в текущую деятельность. Искусственное подкрепление – не связано непосредственно с происходящими событиями. При коррекции дезадаптивного поведения может использоваться как искусственное, так и естественное подкрепление.

Выделяется **материальное и социальное подкрепление**. К материальному подкреплению относятся: еда, напитки, различные предметы, игрушки. Социальным подкреплением являются: внимание другого человека, похвала, совместная деятельность и т.д. Для уменьшения дезадаптивного поведения устраняются все последствия, подкрепляющие его. Используется техника угашения, которая заключается в игнорировании такого поведения. Угашение применяется тогда, когда дезадаптивное поведение уже началось. В такой ситуации задача состоит в том, чтобы остановить дезадаптивное поведение, не подкрепляя его.

### **Комбинирование методов в ходе коррекционной работы**

Чаще всего в ходе коррекции дезадаптивного поведения эффективен не отдельный метод или прием, а комбинация целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования.

*Коррекция дезадаптивного поведения, выражающего отказ от учебной деятельности*

Предупреждающие техники:

- учитель выбирает задания, интересные для ребенка, выполнение их является для него подкреплением;
- учитель выбирает подкрепления, мотивирующие ребенка к выполнению задания, и демонстрирует при помощи визуального расписания («сейчас»/«потом»), что после выполнения задания ребенок получит это подкрепление.
- если возникает необходимость выполнения неинтересного задания, которое может вызвать у ребенка дезадаптивное поведение, то занятие проводится в индивидуальном режиме. Это нужно для того, чтобы в случае возникновения такого поведения иметь возможность провести его коррекцию.

*Работа непосредственно по коррекции «избегающего» поведения:*

Если в процессе выполнения задания у ребенка все же возникают первые признаки дезадаптивного поведения, то учитель:

- дает подсказку, чтобы ребенок попросил о помощи, если задание является трудным; как только ребенок попросил помощь, педагог сразу предоставляет ее (подкрепление); Если ребенок категорически отказывается выполнять задание, то учитель:
- игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на избегание выполнения задания: продолжает настаивать на его выполнении, не снимая требований;
- использует все возможные способы, чтобы задание было выполнено;
- дает подкрепление ребенку, когда задание выполнено (любимое ребенком лакомство, предмет, деятельность, перерыв, похвалу и т.д.).

#### *Коррекция аутостимулирующего поведения*

##### Предупреждающие техники:

- основываясь на результатах обследования ребенка, педагоги подбирают сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ему удовольствие (является подкреплением) и способствует переводу аутостимуляций в «адаптивный формат» (например, для детей, которые любят кружиться – вращающееся кресло);
- педагоги обучают ребенка адаптивным действиям;
- учитель вводит правила, иллюстрирующие ребенку, что кружиться можно в рекреации и физкультурном зале, а в классе можно крутиться только на вращающемся кресле;
- правила поведения, оформленные на отдельном плотном листе картона, систематически просматриваются вместе с ребенком;
- взрослые планируют деятельность ребенка таким образом, чтобы на ауто-стимуляции оставалось минимальное количество времени.

##### *Работа непосредственно с аутостимуляциями:*

Если аутостимуляции возникают в свободной деятельности (например, на перемене):

- до наступления аутостимуляций или при появлении первых признаков ауто-стимуляции, если это происходит в непопозволенном месте (например, в классе), учитель показывает ребенку правила поведения и демонстрирует образец правильного альтернативного поведения с использованием заранее подготовленных сенсорных материалов и оборудования;
- взрослый стремится сделать так, чтобы альтернативное поведение приносило ребенку больше удовольствия, чем дезадаптивные аутостимуляции;
- если аутостимулирующее поведение все-таки проявляется, то взрослый мягко блокирует его, давая возможность совершать только адаптивные действия.
- Если аутостимуляции проявляются на уроках, то:
- возможно организовать сопровождение ребенка тьютором;
- учитель может организовать занятие с коротким перерывом в середине урока, в течение которого ребенок получает возможность для аутостимуляций. Такой перерыв будет служить подкреплением за правильно выполненное задание;
- на время короткого перерыва ребенок вместе с тьютором выходят из класса. В рекреации он может покружиться две минуты. Тьютор засекает время, используя таймер;
- как только прозвучал сигнал, тьютор с ребенком возвращаются в класс.

Описанные примеры наглядно иллюстрирует, что в реальной жизни методы и приемы коррекционной работы используются в комплексе и включают: предупреждающие

методы, формирование альтернативного поведения, демонстрацию действий (моделирование), подсказку, подкрепление и другие техники.

### ***Шестой шаг - оценка эффективности работы по коррекции дезадаптивного поведения***

Для проведения оценки эффективности используемых методик применяются методы наблюдения за поведением. Ниже представлены некоторые параметры оценки поведения (Шаповалова, 2015):

- **Окончательный продукт.** После некоторых видов дезадаптивного поведения остается какой-то результат, например, порванные тетради или разбросанные учебные принадлежности. Это единственный метод наблюдения за поведением, который допускает сбор данных не сразу во время эпизода поведения, а после его окончания по анализу полученных «продуктов». В качестве показателя дезадаптивного поведения может выступать число разбросанных предметов.
- **Количество.** Считается количество эпизодов определенного поведения: ученик в течение урока 6 раз поднимал руку, чтобы ответить на вопрос учителя; ученик трижды бросал карандаш на пол во время урока.
- **Продолжительность.** Подсчитывается, сколько по времени длилось то или иное поведение. Ученик бегал по кругу на уроке физкультуры 5 минут. Ученик кричал после предъявления инструкции учителя 40 секунд.
- **Частота: полный интервал.** Оценивается наличие или отсутствие поведения за отрезок времени. Интервал засчитывается, если поведение происходило на протяжении всего интервала (например, ребенок выполнял за партой графические задания в течение 5 минут).
- **Частота: частичный интервал.** Интервал засчитывается, если поведение было хотя бы раз зафиксировано во время данного интервала, его продолжительность в данном случае не важна (например, ребенок на перемене обратился к другому ребенку, называя его по имени).
- **Частота: моментальный взгляд.** Интервал засчитывается, если поведение произошло в момент, когда наблюдающий посмотрел на ученика (например, когда учитель посмотрел на ребенка, он выполнял упражнения на физкультуре вместе с другими детьми). Обычно это происходит в конце каждого интервала.

Выбор метода наблюдения зависит от того поведения, с которым работают педагоги, и от той характеристики поведения, которую планируется изменить. Наблюдение за поведением ребенка на основе выделенных параметров позволяет определить динамику в обучении адаптивным навыкам и в коррекции дезадаптивного поведения [5].

### **5.3. Формирование стереотипа учебного поведения**

Во многих случаях у пришедших в школу детей с РАС оказывается несформированным стереотип учебного поведения. В одних случаях это сочетается с выраженным дезадаптивным поведением, в других – выраженного дезадаптивного поведения не отмечается, но ребенок просто «не знаком» с обучающей ситуацией. В такой ситуации стереотип учебного поведения необходимо сформировать для успешного освоения АООП НОО.

Учебное поведение включает в себя навыки, которые помогают ребенку учиться. Это та база, на которой строится все школьное обучение. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении программы.

Содержание коррекционной работы по формированию стереотипа учебного поведения включает несколько направлений, в том числе формирование навыков:

- социального взаимодействия со взрослыми и ровесниками;

- работы в классе (группе);
- следования правилам.

Ниже представлен опыт формирования стереотипа учебного поведения на примере выработки у детей с РАС и ТМНР (8.4), ряда отдельных поведенческих паттернов, необходимых для участия в занятии «Круг». Занятие «Круг» одно из самых важных организационных мероприятий при обучении детей в классе с нарушениями в развитии.<sup>3</sup>

На момент начала вмешательства у всех детей имелись выраженные поведенческие нарушения, отсутствовали навыки учебного поведения. Отсутствовали навыки к участию в структурированной деятельности, негативно реагировали на приходу в школу и на ситуацию структурированной деятельности. Все дети быстро приходили в состояние истощения, демонстрируя преимущественно негативный эмоциональный фон, значительное количество эпизодов нежелательного поведения.

Для первичной диагностики были использованы диагностические задания, направленные на определение уровня отдельных паттернов учебного поведения, обучающий эксперимент (в ходе которого определялось, с какой помощью ребенок способен включиться в выполнение отдельных действий), а также наблюдение и видеоанализ.

Среди отдельных паттернов поведения, составляющих учебное поведение, были выделены следующие:

- заходить в класс по сигналу педагога;
- ставить стулья в круг у доски ( на определенное место для каждого ребенка);
- после занятия ставить стулья за парту по сигналу педагога;
- сидеть на стуле в течение всего занятия без попыток выйти из класса;
- смотреть и удерживать взгляд на стимуле, который предъявляет педагог;
- указывать пальцем на предъявляемые педагогом наглядные материалы (ответная реакция на инструкцию «покажи», вопрос «Что?» и т.д.);
- делать выбор из предложенных вариантов;
- выполнять действия, соответствующие этапу занятия (взяться за руки, показать на фото или человека, протянуть руку и т.п.).

По итогам диагностики было выявлено, что у всех детей на занятии «Круг» по всем критериям не сформирован стереотип учебного поведения.

Была определена цель обучения – формирование на занятии «Круг» ряда паттернов поведения, составляющих стереотип учебного поведения:

- заходить в класс по сигналу педагога;
- ставить стулья в круг у доски ( на определенное место для каждого ребенка);
- после занятия ставить стулья за парту по сигналу педагога;
- сидеть на стуле в течение всего занятия без попыток выйти из класса;
- смотреть и удерживать взгляд на стимуле, который предъявляет педагог;
- указывать пальцем на предъявляемые педагогом наглядные материалы (ответная реакция на инструкцию «покажи», вопрос «Что?» и т.д.);
- делать выбор из предложенных вариантов;
- выполнять действия, соответствующие этапу занятия (взяться за руки, показать на фото или человека, протянуть руку и т.п.);

---

<sup>3</sup> Ветрова, М.А., Ветров, А.О., Мигачев, А.С. (2022)

- сидеть на стуле в течение всего занятия без эпизодов нежелательного поведения (перспективная задача).

Обучение детей начиналось с наиболее обучающих подсказок с целью моделирования нового поведения и далее каждый раз, когда ребенок испытывал затруднения. Постепенно частота и интенсивность подсказок снижались.

Занятия проводились в групповой форме. Отдельные паттерны поведения закреплялись на индивидуальных коррекционных занятиях (например, фиксировать взгляд на предъявляемом стимуле, указывать на него пальцем, делать выбор из предложенных вариантов, сидеть на стуле без попыток уйти в течение занятия и т.п.).

Для того, чтобы сформировать сложный набор навыков, из которых состоит учебное поведение на групповом занятии, авторы применяли метод многократного систематического повторения ряда определенных действий (паттернов поведения) в рамках однотипного занятия с неизменной структурой и практически неизменным содержанием. Что позволило на одном групповом занятии сформировать, а затем распространить и усложнить стереотип поведения.

Занятия проводились в течение 2,5 лет по 5 раз в неделю (групповое), 2 раза в неделю индивидуально (педагогом-психолог), 1 раз в неделю (учитель-дефектолог).

### **Методы работы**

Свою работу педагоги основывали на эмоционально-смысловом подходе, применяли прикладной анализ поведения и структурированное обучение.

Используемые программы:

«Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие», специальные индивидуальные программы развития (СИПР) каждого ребенка.

Также использовались методы: альтернативная и дополнительная коммуникация, эмоционально насыщенное игровое взаимодействие, визуальная поддержка, дифференцированные обучающие подсказки: полная физическая подсказка, частичная физическая подсказка (на уровне кисти, предплечья, плеча), также указательная, позиционная вербальная подсказки; дифференцированное поощрение 9индивидуальные для каждого ребенка мотивационные стимулы, преимущественно социальное поощрение; динамическое наблюдение, видеоанализ; функциональный анализ поведения, методы управления кризисным поведением.

### **Структура и содержание занятий**

1. Подготовка к занятию: находясь в классе, педагог звонит и зовет детей. Дети заходят в класс, сдвигают стулья в круг, ставят их на свое место рядом с педагогом. Затем в круг садятся остальные педагоги. Педагог привлекает внимание детей к доске, меняет в расписании на доске бегунок с карточки «перемена» на карточку «урок».

2. Приветствие: дет здороваются по кругу (смотрят на соседа, здороваются за руку).

3. Основная часть занятия:

- Определение участников занятия с использованием визуальной поддержки: педагог показывает фото участника (ребенка или участника). Просит каждого ребенка по очереди найти его взглядом среди сидящих и указать на него, предъявляя инструкции «Где (имя)? Покажи». Затем фото участника прикрепляют к доске.

- Работа с временными понятиями: педагог называет дату, день недели, время года. Демонстрирует детям соответствующие карточки. Дети фокусируют на них взгляд, указывают пальцем. Затем карточки размещаются на доске.

- Изучение расписания на день: педагог последовательно демонстрирует детям элементы визуального расписания дня. Дети фокусируют взгляд на предъявляемой

части и указывают на нее пальцем. Затем элемент размещается на панели визуального расписания.

4. Ритмическая игра. Сначала дет учились играть только в «Ладушки», затем игра была изменена на новую («Летел лебедь»).

5. Завершение: дети берутся за руки и произносят «Ура». Педагог меняет бегунок карточки с «урок» на «перемена». Дети ставят стулья на места.

Примерно 2 раза в год в содержание занятий добавлялись незначительные изменения (новые действия, игры, понятия).

В процессе коррекционно-педагогической работы особое внимание на занятиях педагоги уделяли установлению эмоционального контакта с детьми и созданию дружелюбной эмоционально насыщенной атмосферы.

По результатам итоговой диагностики все дети стали способны находиться в течение всего занятия в классе на своем месте, рядом с другими педагогами и детьми, что можно рассмотреть как базу для формирования учебного поведения.

#### **5.4. Формирование коммуникативных навыков и социального взаимодействия**

Коммуникативные проблемы у детей с расстройствами аутистического спектра проявляются прежде всего в трудностях, связанных с навыками инициирования беседы и поддержания разговора с другими людьми [Башина, 1999; Медведовская, 2008]. Формирование коммуникативных навыков является важнейшим направлением коррекционной работы с детьми, имеющими РАС. Развитие коммуникации у детей с РАС способствует снижению их дезадаптивного поведения, дает возможность общаться им с учителями, специалистами, другими детьми и повышает возможности их адаптации, социализации и освоения образовательных программ.

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков включает следующие направления (А.В. Хаустов):

- Формирование базовых коммуникативных функций.
- Формирование социоэмоциональных навыков.
- Формирование диалоговых навыков.

Формирование навыков социального взаимодействия является важным направлением коррекционной работы. Оно тесно связано и переплетается с развитием коммуникации.

Развитие социального взаимодействия включает два аспекта:

1. «Механическое» накопление опыта и усвоение определенных социальных умений.

2. Развитие социальной мотивации. Сформированность представлений о социально приемлемых способах взаимодействия, умение использовать их и эмоциональная вовлеченность позволяют детям участвовать в совместной деятельности для:

- совместного решения проблем (например, достижения общей цели в повседневной жизни, в игре, учебной деятельности);
- развития межличностных отношений.

В русле эмоционально-смыслового подхода, развиваемого в Институте коррекционной педагогики (ИКП), описанные трудности социального и психологического развития у детей и подростков с аутизмом рассматриваются как проявления эмоционально-личностной незрелости. О.С. Никольская описывает эмоционально-личностную незрелость следующими трудностями: недостаточная активность и сложность отношений аутичного обучающегося с другими людьми, низкие осознанность, способность вербализовать собственный жизненный опыт, впечатления от событий своей жизни; фрагментар-

ность представлений о себе и о мире. Основным средством смягчения подобных трудностей О.С. Никольская считает постоянное вовлечение ребенка с РАС в различные виды совместной осмысленной деятельности. Такое вовлечение требует установления, поддержания и постепенного усложнения эмоционального контакта между человеком с РАС и взрослым — педагогом, психологом. Именно благодаря доверительным эмоционально теплым отношениям со взрослым возможно продвижение ребенка с РАС в понимании своего внутреннего мира, в способности осознавать и вербализовать эмоциональные впечатления, в преодолении фрагментарности картины мира, развитии более зрелой самооценки и уровня притязаний (чтобы частная неудача воспринималась именно как частная, и ребенок не отказывался от усилий при малейшей трудности, не зависел от внешнего подбадривания и помощи) [3].

*Ведущая идея эмоционально-смыслового подхода – развитие у ребенка активных осмысленных отношений с окружением, которые могут реализоваться только в контакте с другими людьми в совместно разделенном переживании. Ресурс психического развития аутиста, по мнению разработчиков эмоционально-смыслового подхода, открывается при оказании помощи ребенку в формировании более полноценного эмоционального контакта через вовлечение в совместно-разделенное переживание со взрослым [2].*

Для психологического развития школьника, особенно подростка, один из важнейших видов совместной деятельности — неформальное общение со сверстниками. В нем не только формируются необходимые социальные навыки: также постепенно усиливается потребность в таком общении, интерес к другому человеку, способность радоваться от совпадения интересов и эмоциональных оценок при понимании и уважении к внутреннему миру каждого собеседника [3].

Необходимым условием успешной социализации является развитие самосознания [Манелис, 2007], так как в процессе совершенствования коммуникативных навыков у детей формируется более осознанное представление о себе и своих потребностях, предпочтениях, что является основой формирования образа Я и самосознания.

В настоящее время особенно актуальным является развитие навыков интравербальной коммуникации, поскольку при аутизме, без проведения специальных коррекционно-развивающих занятий, эти навыки часто остаются несформированными [Almas, 2022]. Под навыками интравербальной коммуникации определяют навыки коммуникации с другим человеком с помощью устной речи или жестов, когда единственным стимулом и подкреплением является обратная связь со стороны собеседника [4].

Одной из организационных форм коррекционной работы по формированию интравербальных навыков является коммуникативная группа [Хаустов, 2010], которая не только помогает развивать навыки ведения беседы, но также способствует сплоченности коллектива и учит детей выстраивать межличностные взаимоотношения. Разработанная методика А.И. Сергиенко, А.Н. Лукиной психолого-педагогической коррекции «Карусель вопросов» апробировалась в Федеральном ресурсном центре (ФРЦ) по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета в период учебного года (2021—2022 гг.), и ее результативность показана на примере конкретной группы детей. В исследовании приняли участие восемь учеников третьего класса в возрасте 11 лет без выраженных интеллектуальных нарушений, имеющие достаточно хорошие речевые навыки и обучающиеся по Адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (АООП НОО РАС), вариант 8.2.

В ходе применения методики «Карусель вопросов» дети не только задают вопросы, опираясь на визуальную подсказку, но и сообщают о своих предпочтениях. В процессе взаимодействия педагог-психолог старается максимально поддерживать субъектную позицию детей, которая подразумевает активное осознанное отношение каждого ребенка к выполняемой деятельности [Зарецкий, 2013; Зарецкий, 2019; Холмогорова, 2020].

**Методика «Карусель вопросов»** включает несколько этапов, каждый из которых состоит из двух групповых занятий, что позволяет детям не спешить и взаимодействовать друг с другом в своем темпе.

**Этап 1.** При обучении ребенка навыку задавать вопросы на определенную тему в качестве наглядной подсказки использовалась анкета с вопросами, заранее написанными ведущим группы. На первом этапе ученики в группе отрабатывают только один вопрос. Каждому ребенку вручалась анкета (таблица 1, таблица 2) с вопросом, который нужно задать всем участникам группы, например: «Какой ты любишь цвет?», «Какой ты любишь мультик?», «Какая у тебя любимая еда?»,

«Какая у тебя любимая песня?», «Что ты любишь делать после уроков?», «Какая у тебя любимая игрушка?», «Какой у тебя любимый урок?», «Какая у тебя любимая книга?». В левой колонке ученик записывает имя одноклассника, которому задает вопрос, а справа пишет его ответ. Чтобы детям не было скучно задавать один и тот же вопрос каждому участнику, выбирался один опрашиваемый ребенок, а все остальные задавали ему свои вопросы в порядке заранее установленной очереди. Например, сначала все задают вопросы ребенку Н., а потом все задают вопросы ребенку С.

**Этап 2.** На втором этапе участники разбивались на пары: опрашиваемый и спрашивающий (слушающий и говорящий) для отработки умения задавать вопросы и отвечать на них. Спрашивающему вручалась анкета (таблица 3), в которой в колонке слева были приведены все упомянутые вопросы. В верхней строке анкеты записывается имя опрашиваемого. Все участники задают друг другу вопросы по списку, становясь поочередно спрашивающим и опрашиваемым. Спрашивающие записывают ответы в колонке справа. Также внизу есть свободное поле, для того чтобы спрашивающий участник придумал свой вопрос.

**Этап 3.** На третьем этапе ведущий группы, не называя имени, зачитывает описание ученика, исходя из его ответов на втором этапе методики. Все остальные участники группы должны по описанию угадать, о ком идет речь. Таким образом, на данном этапе ученики учатся не просто формально задавать вопросы, но и запоминать ответы других детей.

**Этап 4.** Самопрезентация. На четвертом этапе ученик должен рассказать о себе, используя визуальную подсказку и опираясь на уже имеющуюся его именную анкету из этапа 2. При этом поощряются дополнительные вопросы со стороны других учащихся и желание рассказчика добавить еще какую-нибудь информацию о себе. Таким образом, данный этап способствует умению ученика рассказать о себе в группе других детей, развитию навыка активного слушания и формированию образа Я.

Представленная методика «Карусель вопросов» оказалась эффективной для развития навыков интравербальной коммуникации в коммуникативных группах учеников младших классов с диагнозом РАС и может после дополнительной апробации рассматриваться в качестве перспективной для практического применения в специализированных и инклюзивных образовательных учреждениях при работе с детьми, не имеющими выраженных интеллектуальных нарушений и с достаточно хорошо развитыми речевыми навыками [4].

Источники:

1. Ветрова, М.А., Ветров, А.О., Мигачев, А.С. (2022). Формирование стереотипа учебного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на занятии «Круг». *Аутизм и нарушения развития*, 20(4), 50–58. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200405>

2. Калашникова С.А.1, Зволейко Е.В. Коррекционно-развивающая программа для дошкольника с аутистическим синдромом: эмоционально-смысловой подход. *Международный научно-исследовательский журнал* № 10 (124). DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.124.47>

3. Костин, И.А. (2024). Эмоционально-смысловой подход в групповой работе: неформальное общение молодых людей с РАС в проекте «Клуб». *Аутизм и нарушения развития*, 22(2), 23–31. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220203>

4. Сергиенко, А.И., Лукина, А.Н. (2022). Развитие навыка интравербальной коммуникации в коммуникативных группах у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра . *Аутизм и нарушения развития*, 20(3), 46–52. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200305>

5. Хаустов, А.В., Гусева, Н.Ю., Загуменная, О.В., Шумских, М.А. Включение детей с РАС в систему общего образования: инклюзивная модель «Ресурсный класс»: методическое пособие / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра / Хаустов А.В., Гусева Н.Ю., Загуменная О.В., Шумских М.А. ; под общ. ред. А.В. Хаустова ; ред. Е.В. Разухина. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024 – 141 с.

## **Заключение**

Почти вековая история научных изысканий, связанных с проблемой аутистического спектра. Актуальность темы возрастает непрерывно. Это связано, прежде всего, со стремительным и неуклонным ростом численности детей с аутистическими расстройствами.

Проблема включения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в систему образования и их образование является одной из самых острых в современном мировом образовательном пространстве. Теме оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра в России со стороны родительского, профессионального, научного сообщества и государственной власти оказывается особое внимание. В стране интенсивно развивается система образования детей и подростков с аутизмом.

В данном сборнике представлен опыт как отечественных ученых и практиков, так и зарубежный опыт по интеграции детей с РАС в общество.

Основной акцент сделан на описание опыта отечественных специалистов. Представлены практики, реализуемые Федеральным ресурсным центром РАС МГППУ, Центром лечебной педагогики «Особое детство», Всероссийской некоммерческой организацией «Аутизм. Регионы». Представленные практики построены на адаптации технологий международного значения, а также представлены апробации российских авторов, внедряющих эмоционально-смысловой подход. Команда специалистов под руководством О.С. Никольской освещают реализацию эмоционально-смыслового подхода при оказании ранней помощи семье, а также коррекции нежелательного поведения у детей с аутистическим расстройством. Проблеме коррекции поведения детей с РАС уделено особое внимание.

## Приложение 1.

**Специальные образовательные условия**, необходимые для детей с ОВЗ всех категорий, вариантов, форм и выраженности отклоняющегося развития, подразделяются на:

- организационное обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в образовательном учреждении;
- кадровое обеспечение.

### *Организационное обеспечение*

Организационное обеспечение создания специальных условий образования для детей с ОВЗ прежде всего базируется на нормативно-правовой базе. Помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других детей. Наиболее важным локальным нормативным документом следует рассматривать договор с родителями, в котором будут фиксированы как права, так и обязанности всех субъектов инклюзивного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, в том числе новыми, возникающими в процессе образования.

### *Материально-техническое обеспечение*

Материально-технические условия реализации индивидуальной образовательной программы должны обеспечивать соблюдение:

- санитарно-гигиенических норм;
- возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения;
- санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей с ОВЗ;
- социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с ОВЗ, обучающегося в данном учреждении;
- пожарной и электробезопасности с учетом потребностей детей с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении.

*Организационно-педагогические условия.* Эти условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми учащимися образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику. Непосредственно в рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной, социально-направленной учебной мотивации. Необходимо применение адекватных возможностям и потребностям обучающихся современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы (в рамках разработки ИОП), а также адаптация содержания учебного материала, выделение необходимого и достаточного для освоения ребенком с ОВЗ, адаптация имеющихся или разработка необходимых учебных и дидактических материалов и др.

### *Кадровое обеспечение*

- укомплектованность образовательного учреждения педагогически и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- уровень квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения в области образования детей с ОВЗ;
- непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики, специальной психологии и клинической детской психологии;
- включенность в реальное взаимодействие общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ I—VIII видов.

## **Приложение 2.**

### **Особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра**

#### **1 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса:**

##### *а) Потребность в компетентности специалистов*

Для обучения ребенка с РАС педагогическим работникам и специалистам необходима специальная подготовка, включающая:

- знания об особенностях развития и особых образовательных потребностях обучающихся с РАС;
- умение использовать эти знания для организации и осуществления образовательного процесса с обучающимися с РАС, для создания специальных образовательных условий для этих детей;
- умение адаптировать общеобразовательные программы в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с РАС;
- знание эффективных обучающих и коррекционных технологий, используемых в мировой практике при работе с детьми с РАС;
- умение использовать эти технологии в процессе обучения детей с РАС.

##### *б) Потребность в индивидуализации образовательного маршрута.*

##### *в) Потребности в адаптации образовательной среды.*

##### *г) Потребность в предварительной подготовке к фронтальному обучению.*

##### *д) Потребности в адаптационном периоде на начальном этапе школьного обучения.*

- установления эмоционального контакта между учителем и ребенком;
- усиления учебной мотивации ребенка;
- индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе;
- необходимость снижения требований к усвоению программного материала.

##### *е) Потребность в комплексном психолого-педагогическом сопровождении при освоении адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и/или адаптированной образовательной программы (АОП).*

##### *ж) Потребность в согласованности действий педагогов и родителей.*

##### *з) Потребность в индивидуальной оценке образовательных результатов.*

#### **2 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы:**

а) Потребность в индивидуализации содержания адаптированной основной общеобразовательной программы.

б) Потребность в формировании социальных (жизненных) компетенций.

в) Потребность в замене академических/учебных целей на альтернативные.

г) Потребность в упрощении содержания основной общеобразовательной программы.

**3 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с адаптацией способов «подачи» учебного материала:**

а) Потребность в упрощенных способах подачи учебного материала.

б) Потребность в упрощении инструкции.

в) Потребность в дополнительной визуальной поддержке.

г) Потребность в устранении двойных требований.

д) Потребность в дроблении учебных задач на отдельные последовательные шаги.

**4 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации:**

а) Потребность в выработке социально приемлемого поведения и деятельности как альтернативе дезадаптивного поведения.

б) Потребность в поддержке и развитии коммуникации.

в) Потребность в формировании навыков социального взаимодействия.

г) Потребность в формировании социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания.

д) Потребность в накоплении и расширении социального опыта.

е) Потребность в расширении представлений о социальных явлениях, событиях и ситуациях.

ж) Потребность в формировании адекватных представлений об эмоциях, способах их выражения и их причинах.

з) Потребность в формировании целостных, систематизированных представлений о себе и о своем окружении.

и) Потребность в постепенном изменении привычного распорядка и расширении стереотипов.

### **Приложение 3.**

#### **Пример коррекции дезадаптивного поведения (кейс)**

Информация о ребенке

Имя ребенка: Лена Возраст: 7 лет Программа: АОП на основе АООП НОО вариант 8.3 Класс: 1 класс

Форма организации образования: инклюзивный класс, большую часть времени девочка проводит в ресурсном классе

#### **Описание проблемной ситуации (дезадаптивного поведения)**

- Крик: Лена издает громкие протяжные звуки на протяжении нескольких секунд. Крик может сопровождаться ударами по голове слабой интенсивности.

- Смех: Громкий смех, который может сопровождаться движениями рук. Происходит во время предъявления инструкции.

- Поедание несъедобного: Лена кладет в рот несъедобные предметы. Жует их. Может проглотить. Может глубоко запихивать предметы в рот, вызывая рвоту.
- Ложится на пол или парту: во время предъявления инструкции ложится на парту или ложится на пол.

#### ***Гипотезы по функциям поведения***

- Крик: избегание, привлечение внимания учителя и других учеников, стимуляция.
- Смех: избегание выполнения задания, стимуляция.
- Поедание несъедобного: привлечение внимания учителя, стимуляция.
- Ложится на пол или парту: избегание выполнения задания.

#### ***Методы работы, ход работы***

Ученицу во время уроков сопровождает тьютор.

- Во время занятий тьютор ставит таймер. В начале среднее время 2 минуты (1,2 или три минуты в случайном порядке). Постепенно интервал увеличивается до среднего времени 10 минут. Решение об увеличении интервала принимает учитель на основе данных по поведению. Если во время сигнала таймера Лена не демонстрирует дезадаптивное поведение, тьютор ее хвалит и дает пищевой стимул («Молодец, ты спокойно сидишь» и т.д.). Пищевой стимул, который поощряет адаптивное поведение девочки на уроке, используется только на уроках (для того чтобы не наступало пресыщение). При достижении среднего времени в 10 минут, следует убрать звук таймера, оставить сигнал только для тьютора, который будет незаметен ученице.
- Во время перемены, когда Лена не демонстрирует дезадаптивное поведение, тьютор и учитель уделяют Лене много положительного внимания.
- Вместо поедания несъедобного тьютор постоянно предлагает Лене использовать специальную «жевалку» (пружинку) для альтернативного поведения. Хвалит Лену, когда она использует «жевалку». Если Лена берет в рот несъедобные предметы, тьютор спокойно напоминает ей про «жевалку» и хвалит Лену, если она начинает ее жевать.
- Тьютор постоянно контролирует еду в классе и не оставляет ее в зоне доступа Лены. Осуществляется контроль над всеми пищевыми стимулами в классе, так как Лена иногда совершает попытки найти и съесть еду других детей. Если такой эпизод происходит, необходимо максимально быстро заблокировать возможность поедания продуктов, при этом не предоставляя Лене эмоционального отклика и внимания.
- Проводится тестирование мотивационных стимулов для подбора подкрепления (поощрения) во время выполнения заданий. Все задания разбиваются на небольшие шаги.