

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ШКОЛА «КВАНТУМ» ИМЕНИ ГЕРОЯ СОВЕТСКОГО СОЮЗА ВАСИЛИЯ
ФАБРИЧНОВА
(МБОУ Школа «КвантУм»)
143180, Московская область, г. Звенигород, микрорайон Супонево, д.16

«Коррекционная работа с детьми с РАС. Методы и приемы.»

Автор:

Аннотация

В работе «Коррекционная работа с детьми с РАС. Проблемы и пути преодоления» представлен опыт практической деятельности педагогов МБОУ Школа «КвантУм» для организации доступного качественного образования и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно с расстройствами аутистического спектра.

Аутизм – одно из тех тяжелых заболеваний, которое кроме утраты психического здоровья, имеет ряд социально неблагоприятных последствий. Ребенок, страдающий аутизмом, не желает ни с кем вступать в контакт. Речь развивается медленно. Часто встречается общее стойкое недоразвитие речи. Ребенок боится всего нового, выполняет монотонные и повторяющиеся движения.

На сегодняшний день аутизм, наверное, смело можно назвать одним из самых «странных» психических расстройств в детском возрасте, потому что до сих пор неизвестно, что является причиной его возникновения и, что именно нарушается у такого ребенка. А, следовательно, нет четкой системы его лечения, дальнейшей адаптации и реабилитации.

Актуальность изучения проблемы воспитания и образования детей с расстройствами аутистического спектра обусловлена постоянно возрастающими статистическими данными. За последние десятилетия количество пациентов с аутистическими расстройствами увеличилось в 10 раз.

В последние годы наметилась положительная динамика в области диагностики и организации работы по оказанию специализированной помощи таким детям и их семьям. Под организацией оказания помощи детям с таким диагнозом подразумевается, в первую очередь, ранняя диагностика и лечение тех психических нарушений, которые сопутствуют либо осложняют течение аутизма. Акцент же делается на психокоррекционную помощь и реабилитацию, которые способны изменить качество жизни детей-аутистов, их социальную адаптацию и интеграцию в общество сверстников.

В данной работе представлены практические приемы образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях общеобразовательной школы, раскрываются особенности психического и социального развития при расстройствах аутистического спектра, их особые образовательные потребности, обобщаются требования к организационным и содержательным условиям обучения и социализация детей с расстройствами аутистического спектра.

Пособие представляет интерес для педагогов и специалистов, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, решающих проблемы образования,

социокультурной адаптации, социализации, реабилитации и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Содержание:

Введение	5
Психолого–педагогическая характеристика обучающихся с РАС	6
Особые образовательные потребности обучающихся с РАС	15
Условия обучения и социализации детей с РАС	18
Современные методы и приемы обучения и социализации детей с РАС	20
1. Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с РАС	21
2. Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с РАС	25
3. Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с РАС	26
4. Арт – терапевтические методы в обучении и воспитании детей с РАС	28
5. Применение информационных технологий и специальных средств обучения детьми с РАС	29
6. Методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек PECS (Picture Exchange Communication System)	30
7. Использование специальных дидактических материалов и средств для обучения детей с РАС	32
Междисциплинарное взаимодействие (межпрофессиональное сотрудничество) при ведении коррекционной работы с детьми с РАС	35
Заключение	40
Список литературы	43

Введение.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют особую категорию детей с ОВЗ. Для них характерны, как правило, сложные сочетанные нарушения в развитии, низкие показатели обучаемости, адаптивности, здоровья в целом. Образование и «вхождение в жизнь» так называемого «сложного» ребенка оставалась трудноразрешимой задачей его семьи.

Имеющийся практический опыт образования детей с РАС показывает востребованность разработки и внедрения эффективных моделей обучения и социализации, позволяющих максимально реализовать право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. Важно понимать, что для осуществления этой задачи недостаточно лишь административного решения и механического включения детей с РАС в школьный класс. Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная интеграция в класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации. Организация школьного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.

Образовательная деятельность с обучающимися с ОВЗ – это непрерывный педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности ребенка с особыми потребностями на разных возрастных этапах. Процессы обучения, воспитания и социализации личности ребенка будут эффективными при условии их интеграции и взаимопроникновения.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС

Термин «аутизм» (от греческого *autos* - "сам") был введен швейцарским психиатром Э. Блейлером в 1912 г. Аутизм рассматривался как болезненная форма психологической самоизоляции, как уход от внешнего мира в автономный мир внутренних переживаний. Представляет собой симптом и форму психических заболеваний, при которых мышление человека и его аффективная сфера регулируются преимущественно внутренними эмоциональными потребностями и мало зависят от реальной действительности. Это нарушение развития.

В настоящее время значительно расширено понятие «детский аутизм», особое внимание обращают на себя проявления аутистических черт при иных нозологических формах. Специалисты указывают на полиэтиологию (множественность причин возникновения) синдрома раннего детского аутизма и его полинозологию (проявление в рамках разных патологий).

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

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

наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким.

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

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

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

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера, эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это

ождается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

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

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

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

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

Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, агрессии и самоагрессии.

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

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

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только коррекционной (специальной), но и массовой школы. Проблема в том, что знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной

работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

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

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

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

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

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

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

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

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

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

диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

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

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

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

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

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами

(действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

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

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

индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

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

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

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера. Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития. РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС, диапазон различий в требуемом уровне и содержании их начального школьного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего младшего школьного возраста.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС

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

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

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- в значительной части случаев¹ в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в классе оно должно приближаться к его полному включению в процесс начального школьного обучения;

¹ Особенно в случаях, если ребенок не проходил подготовку к школе в группе детей в период дошкольного детства.

- выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные;

- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в школу обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;

- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;

- в начале обучения, при выявленной необходимости², наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном учебном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала в классе (что может быть трудно ему в период привыкания к школе) и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

²В особенности, если такая работа не велась до школы.

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;

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

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

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

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

- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации на перемене³, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;

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

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

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

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и

³ Он лучше чувствует себя в контактах со взрослыми, чем со сверстниками, и в структурированной ситуации урока лучше, чем, в более свободной на перемене. Контакты со сверстниками сложнее для него, чем контакты с более старшими или младшими детьми.

соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

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

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

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

Условия обучения и социализации детей с РАС

Получение детьми с РАС доступного и качественного образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации. Гарантии права детей с ограниченными возможностями здоровья (аутизм) на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, в пункте 10 статьи 50 закона РФ «Об образовании», и Федеральных Законах «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ, «О социальной защите инвалидов в РФ», Федерального закона РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Реализация права на образование обеспечивается введением федеральных государственных образовательных стандартов, поддерживающих различные формы образования и самообразования граждан. Стандарт становится важнейшим правовым актом, устанавливающим определенную совокупность наиболее общих норм и правил, регулирующих деятельность образовательных организаций, осуществляющих образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стандарт является основой для: разработки примерной адаптированной образовательной программы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Примерной программы); разработки и реализации образовательной организацией основной образовательной программы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; разработки и реализации образовательной организацией адаптированной основной образовательной программы общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) — это образовательная программа, адаптированная для обучения этой категории обучающихся с

учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Требования к программам описаны в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с РАС. На данный момент существует четыре варианта образовательной программы, по которой могут обучаться ученики с РАС.

8.1 Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования. Данный вариант предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ОВЗ, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1–4-е классы).

8.2 Адаптированная образовательная программа основного общего образования. Данный вариант предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ОВЗ, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет (1–5-е классы) — для детей, получивших дошкольное образование; шесть лет (1–6-е классы) — для детей, не получивших дошкольное образование.

8.3 Адаптированная образовательная программа для учеников с умственной отсталостью. Этот вариант предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, которое по содержанию итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников с РАС, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1–6-е классы).

8.4 Специальная индивидуальная программа развития. Данный вариант предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития), получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1–6-е классы).

Так же как все другие дети с ОВЗ, дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих, так и

особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития. Под этими условиями понимается не только создание архитектурно доступной среды, но «и использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания».

При организации обучения детей с РАС важно определить основную цель обучения. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для получения знаний и навыков, которые поддерживают личную независимость и социальную ответственность. В образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете формирования у учащихся жизненных компетенций.

Понимание особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации такого ребенка в среде сверстников. Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального (и тем более среднего) школьного образования детей с РАС должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей. Включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения основным навыкам жизни вместе с близкими людьми» (ФГОС для детей с РАС).

Современные методы и приемы обучения и социализации детей с РАС

За последние 15 лет активно развивается теория и практика обучения, коррекции и социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Активно используются такие методы, как прикладной поведенческий анализ, эмоционально-уровневый подход, различные варианты эстетотерапии, методы с использованием животных, воздействие на сенсорику. Причина такой эклектики в формировании инструментария заключена в самом определении синдрома детского аутизма и РАС, выделенных на основе поведенческих характеристик.

Подтвердили свою эффективность следующие методы и технологии:

1. Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с РАС.
2. Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с РАС.
3. Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с РАС.
4. Арт-терапевтические методы в обучении и воспитании детей с РАС.
5. Применение информационных технологий и технических средств обучения детьми с РАС.

6. Методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек PECS (Picture Exchange Communication System)
7. Использование специальных дидактических материалов и средств для обучения детей с РАС.

Рассмотрим каждый пункт по отдельности.

1. Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с РАС.

Наглядные средства – схемы, четкие плакаты, инструкции, и в особенности расписания позволяют ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, лучше ориентироваться как в помещении, так и в процессе учебной деятельности. Для обучения детей с расстройствами аутистического спектра хорошо подходит китайский принцип: «я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю».

Визуализация режима дня предполагает введения расписания, необходимость которого обусловлено тем, у ребенка с расстройством аутистического спектра с трудом формируется структура времени, затруднено понимание последовательности событий, различные явления окружающего мира и события, происходящие с ребенком в его сознании не связаны с определенными временными рамками. Ребенок не знает, когда и что можно делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения.

Расписания позволяют ребенку с РАС:

- создать более упорядоченную и предсказуемую картину мира в сознании ребёнка, помогает структурировать его поведение и избежать многих страхов, аффективных срывов;
- следовать распорядку дня. Учащийся знает, что он должен сделать сегодня, и ему не нужны словесные инструкции или подсказки, что повышает самостоятельность ребенка;
- справляться с тревогой, устраняя постоянные вопросы о событиях дня, снижая, таким образом, беспокойство учащегося и придавая ему чувство уверенности и безопасности;
- избежать конфронтации со взрослыми. Когда приходит время занятия, которым ребенок не любит заниматься, то взрослым следует ссылаться на расписание: «Расписание говорит, что мы будем ...»;
- позволяют усвоить наиболее важные алгоритмы учебных действий;
- позволяют учащимся быть готовыми к переменам;
- позволяют связывать ожидаемое поведение с занятиями в расписании;
- дают возможность учащемуся получить ощущение того, что что-то достигнуто.

Ввиду того, что у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи (или такой ребенок часто может «не слышать» обращения), необходимо, чтобы расписание было визуальным. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Для учеников школы такие карточки должны сопровождаться подписями, а в последствие замениться текстовым расписанием. Лучше, если расписание будет размещено в центре классной комнаты, чтобы его мог видеть весь класс. Учитель должен «пройти» с ребенком по расписанию либо на весь день, либо только осветив предстоящее занятие в зависимости от способности ребенка или класса воспринимать данную информацию. В период обучения с использованием расписания необходимо помнить, о том, что расписание неизменно, и все пункты, внесенные в него, должны быть выполнены. Недопустимо изменение расписания без уважительной причины. Однако, в процессе работы учителя часто встречаются с необходимостью внесения изменений в расписание, то есть «слома» уже сформированного стереотипа. Например, ученики знают, что сегодня по расписанию у него рисование, а педагог Вам только сообщил о том, что заболел. Если в жизни происходит подобная ситуация изменения течения событий, отличная от ранее составленного расписания, необходимо вместе с учениками внести корректировки:

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

Все производимые действия по изменению расписания, учитель проговаривает вслух. Создание расписания школьного дня является необходимым условием адаптации в школе ребенка с расстройством аутистического спектра.

Визуализация плана урока предполагает необходимость четкого планирования деятельности ученика с РАС в течение урока. Введение подобного расписания поможет учителю: упорядочить деятельность на уроке, уменьшить беспокойство, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности. Расписание деятельности на уроке может располагаться сбоку от доски. Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить к «списку» заданий.

Визуализация плана урока дает следующие преимущества:

- позволяют следовать плану урока. ученик знает, что он должен делать на уроке, и ему не нужны дополнительные словесные инструкции или подсказки;
- использование визуального плана урока повышает уровень самостоятельности ребенка и позволяет ученику подготовиться к смене деятельности;

- заранее прописанный план позволяет избежать конфронтацией с учителем, поскольку, когда приходит время определенного, пусть даже сложного задания, которым ребенок не любит заниматься, то учитель может сослаться на расписание;

- постоянное использование планов урока позволяет усвоить основные заведенные действия на том или ином уроке;

- так же вычеркивание заданий из плана урока дает возможность учащемуся получить ощущение того, что что-то достигнуто.

Наглядное подкрепление учебной информации, предполагает, что весь учебный материал подкрепляется визуальным рядом, а также выполнением практических заданий.

Применение наглядности и оправдано при преподнесении любого учебного материала:

- использование наглядного подкрепления при изучении новых слов и понятий;

- сопровождение текстов фотографиями и иллюстрациями;

- использование презентаций при подаче знаний об окружающем;

- соединение абстрактных понятий с образами и символами (например - понятия «вверх» и «вниз»);

- визуализация произнесенных терминов (например: с помощью игрушек, к игрушке прикрепляются таблички подписями, затем игрушка заменяется картинкой с подписью, которая, в свою очередь, заменяется символом стрелкой, в результате остается только табличка).

Наглядное подкрепление инструкций, которое включает:

- поскольку часто у детей с РАС возникают сложности с пониманием синонимов одних и тех же инструкций (например: реши пример - напиши ответы - напиши результат и т. д.) и ребенку сложно соотнести инструкцию с конкретным действием, то необходимо подкрепление инструкции символом;

- подкрепление инструкций визуальным стимулом, важно в случаях выполнения сложного задания, состоящего из ряда инструкций, тогда задания разбиваются в виде наглядных инструкций (например, заранее подготовленные карточки с символами прикрепляются слева направо либо сверху вниз);

- использование визуального алгоритма выполнения заданий, предполагает научение ребенка выполнять задания, ориентируясь на стандартный алгоритм, что обеспечит ему возможность самостоятельного выполнения работы.

Использование образцов выполнения предполагает, что процесс научения начинается не с вопроса, а с демонстрации ожидаемого результата. Прежде, чем ожидать

результата следует показать, что представляет из себя результат. Предоставление образца выполнения может быть в виде:

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

Визуализация правил поведения на уроке для более успешной адаптации к школьным правилам.

Рекомендуется выполнять следующие требования к содержанию и введению школьных правил:

- необходимо ввести общие правила для всего класса;
- правил не должно быть много;
- это должны быть только актуальные на данный период времени правила;
- необходимо продумать формулировку каждого правила;
- фраза должна быть короткой, все слова в ней должны быть понятны;
- желательно не использовать в формулировках частицу НЕ. Правило должно показывать «как нужно себя вести»;
- рекомендуется сделать наглядное напоминание правил;
- такие напоминания рекомендуется располагать сбоку от доски.

По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Социальные истории. Учеников с расстройством аутистического спектра необходимо специально обучать правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т. д. Дети с аутизмом испытывают трудности в социальном взаимодействии. Популярная стратегия решения этих проблем – социальные истории, которые помогают людям в спектре аутизма «считывать» и понимать социальные ситуации. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. При составлении социальной истории важно преподнести адекватное социальное поведение в форме истории. Дети с аутизмом часто лучше воспринимают визуальную информацию, поэтому история должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

2.Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с РАС.

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

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

Сократите объем заданий. Часто для закрепления того или иного навыка, а также для проведения оценки его сформированности, достаточно небольшого объема задания.

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

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

- напомните ученику, о каком бы то ни было предстоящем переходе за 5 минут и за 1 минуту до него, для этого можно использовать таймер или карточку;
- используйте для всего класса какую-либо стандартную «переходную деятельность» перед сменой занятия – движение, считалку, стихотворение и т. д.

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

- предлагайте задания по поиску дополнительной информации по изучаемой теме;
- дайте возможность составить презентацию, вместо письменного ответа, а также для помощи в ответе у доски;
- можно использовать компьютерные программы для развития языковой грамотности.

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

3. Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с РАС.

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

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

Обучение выполнению инструкций. Перед тем как дать инструкцию необходимо

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

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

- необходимо специальное обучение абстрактным понятиям;

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

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

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

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

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

4. Арт-терапевтические методы в обучении и воспитании детей с РАС.

В обучении детей с РАС эффективно используются арттерапевтические методы: рисуночная терапия, музыкотерапия, песочная терапия, сказкотерапия. Они представляют собой невербальную форму психокоррекции, в которой основной упор делается на творческое самовыражение ребенка.

Рисуночная терапия в форме совместного рисования — особый игровой метод. В ходе совместного рисования взрослый (родитель) рисует предметный или сюжетный рисунок, близкий опыту ребенка, его интересам, эмоционально комментируя происходящее, а ребенок активно участвует в создании рисунка, «подсказывая» развитие сюжета, дополняя рисунок разнообразными деталями, «заказывая» новую картинку. Совместное рисование — это не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка, а особый метод обучения. Его использование на занятиях с аутичным ребенком становится возможным только после того, как налажен эмоциональный контакт между ребенком и взрослым.

Очень эффективно использование приемов **сказкотерапии** при работе с детьми, имеющими ранний детский аутизм. Это особенные дети, они как будто не замечают никого вокруг, не отвечают на вопросы, не смотрят в глаза, а если смотрят, то, как бы сквозь. Когда пытаешься активно привлечь ребенка с таким диагнозом к игре, он может реагировать слезами, криком, метаться, выбегать из комнаты.

Из наблюдений за такими детьми было замечено, что аутичный ребенок не идет на контакт с педагогом на «прямую», но может начинать общение через куклу, т.е. через сказочный персонаж. Исходя из этого, приемлемым способом в работе по социализации такого ребенка могут считаться некоторые приемы сказкотерапии.

Сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для формирования личности ребенка, стимулирует развитие воображения, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Через сказку ребенок знакомится с различными героями, с элементарными правилами поведения, навыками самообслуживания, добром и злом, познает окружающий мир. Проигрывая и проговаривая сказку, аутичный ребенок обыгрывает различные эмоциональные состояния: злость, обиду, гнев, страх и т.д. Он научится правильно в зависимости от ситуации, реагировать на происходящее. Знакомство аутичного ребенка со сказкой строится на основе возможности воспринимать ребенком речь и самостоятельно воспроизводить содержание сказки (короткой), т.к. у таких детей специфические нарушения речевого развития, расстроена возможность использовать речь в целях коммуникации. В работе могут использоваться любые сказки, соответствующие возрасту ребенка, в которых он

может быть в роли «хорошего» или «плохого» героя, где актуализируются различные эмоциональные состояния героев. Это могут быть народные и авторские сказки, например: «Курочка Ряба», «Три поросенка», «Колобок» и т.д.

Инсценировка сказок помогает ребенку начать говорить и контактировать со сверстниками, что очень важно. Сказка выходит за рамки обычной жизни, соприкасаясь с непростыми чувствами, явлениями и в понятной форме приобщает к миру чувств, переживаний. С помощью сказочных действий, их образов, ребенок вполне возможно найдет выход из сложных ситуаций, сможет разрешить возникшие конфликты, уяснить моральные нормы, отличать добро и зло.

5. Применение информационных технологий и технических средств обучения детьми с РАС.

Многих людей с расстройствами аутистического спектра привлекают компьютеры, и это используется в терапевтических и образовательных целях. Основанные на наблюдениях описания указывают, что интернет принёс новые возможности для коммуникации аутичных людей друг с другом через чаты, доски объявлений и рассылки электронной почты. Интернет также предлагает аутичным людям более комфортное пространство для коммуникации, в котором, быть может, их общение представляется менее странным.

Некоторые особенности аутисты сохраняют всю жизнь: педантично расставляют вещи в своем доме, опасаясь перемен. Они точно знают, где что лежит, и сердятся, если кто-то нарушит сложившийся порядок. Именно страсть к упорядочиванию роднит аутистов с компьютером. В компьютере, общающейся при помощи знаков, многие больные видят единственное близкое существо. Даже аутичные дети с нарушением интеллекта быстро учатся пользоваться клавиатурой и мышью. Существует масса развивающих компьютерных программ, с помощью которых можно повысить эффективность учебного процесса. Трудности овладения письмом для таких детей могут быть разрешены с помощью программы Word. Здесь ребенок учится печатать, проверять орфографические ошибки.

Нередки случаи, когда ребенок не коммуницирует со взрослым иначе, как посредством компьютера. Или у него грубо замедлен темп выполнения письменных работ, и т.п. – в этом случае для обучения ребенка необходимо наличие персонального компьютера, или ноутбука.

6. Методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек PECS (Picture Exchange Communication System).

Под аутизмом понимается тяжелое нарушение психического развития, которое характеризуется выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями.

Среди характерных признаков раннего детского аутизма большое место занимают нарушения речи, и как результат – несформированность коммуникативного поведения.

Главной проблемой детей с нарушением коммуникативных навыков является то, что они не могут говорить и выразить свои потребности. Если родители еще как-то могут понять чего хочет их ребенок, то при общении с незнакомыми людьми у детей с расстройством аутистического спектра возникают трудности – зачастую их не понимают, вследствие чего ребенок начинает нервничать, психовать, проявлять агрессию и т.д. Таким детям нужны специальные дидактические материалы, без лишних деталей – карточки и визуальные расписания, социальные истории в картинках, при помощи которых ребенок сможет общаться с другими людьми.

Существует множество методик развития коммуникации и межличностного общения неговорящих детей. Одной из эффективных является методика альтернативной системы коммуникации и развития речи с помощью карточек (PECS).

PECS (Picture Exchange Communication System), или Коммуникационная система обмена изображениями была разработана в конце 80-х гг. доктором Эндрю Бонди и его помощником Лори А. Фрост из Программы исправления аутизма в городе Делавэр (штат Нью-Джерси).

Целью программы PECS является побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет).

Базисные необходимые навыки для начала освоения PECS: отработка сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений «да», «нет», «дай»; устойчивый учебный навык; имитация действий «сделай, как я». Ребёнок должен уметь повторить серию из простых 2-3 действий, когда действия не называются.

Как правило, с этой системой начинают знакомить детей младше пяти лет; проводят ее в виде тренинга, который можно проводить как в образовательном учреждении, так и дома. С целью успешного овладения альтернативной коммуникативной системой обмена изображениями последовательно проводятся следующие шесть этапов обучения.

Стадия первичного обучения – осуществляется физический обмен картинка на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает ребенку сделать действие (подсказывает). На занятиях это достигается привлечением второго педагога, а дома занимаются два члена семьи. Заранее делается список стимулов, выбираются положительные и отрицательные стимулы. Лучше – вкусовые или вещевые. Педагог привлекает внимание ребенка на любимый предмет и осуществляет его обмен на карточку (изображение этого предмета). Идеальный вариант – когда происходит приблизительно 80 обменов в течение дня. Постепенно карточек становится всё больше. Вначале добавляются имена существительные.

Вторая стадия обучения – обучение ребенка отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Необходимо сделать книгу с набором карточек и коммуникационное поле (книгу), на которое ребёнок будет выкладывать карточки, изученные ранее. Как только ребенок научился самостоятельно отдавать карточку, начинать работать на дистанции, которую в дальнейшем постепенно увеличивают. Ученику нужно дать четко понять, насколько важно добиться внимания коммуникативного партнера до обмена картинками. В крайнем случае, можно прибегнуть к помощи второго педагога.

Третья стадия обучения – выбор двух-трех различных картинок, обучение распознавать, что изображено на карточке. Результаты записываются: действительно ли ребенок хотел тот предмет, который он просил при помощи карточки. Ошибка на этой стадии – это ошибка распознавания. Обычно на этой стадии начинают вводить глаголы и составлять короткие фразы из 2 слов (вводится предикативный словарь). Важная составная часть – научить ребенка находить нужную карточку в книге. Также существуют специальные приспособления для работы на улице, в гостях, для облегчения коммуникации при передвижении по дому.

Четвертая стадия обучения – обучение составлять предложения из карточек. Используются полоска в книге для составления предложения «Я хочу (предмет)» или «дай мне (предмет)», также используется техника «обратной цепочки». Ребенка учат просить конкретные специфические предметы (Я хочу красное яблоко). В конце этапа в коммуникативной книге ученика содержится, как правило, 25-50 небольших карточек, чтобы общаться с различными коммуникативными партнерами.

Пятая стадия обучения – обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек.

1. Обучение ответу на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?»
2. Взрослый задает вопрос перед тем, как ребенок начинает составлять предложение.

На этой стадии сфера изучения очень богата: классификация, похожее/разное, сезоны, обобщающие понятия, время суток и дела в это время, посещение разных мест и правила поведения там, обучение буквенному составу слова, развитие понимания эмоций и т.п.

Шестая стадия обучения – обучение делать комментарии при помощи карточек. Ученик должен адекватно отвечать на заданные в случайном порядке вопросы: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?». Внимание обращается не столько на требование вещи / деятельности, сколько на назывании данного явления. В начале педагог действует так же, как и на предыдущих этапах: задает вопрос, например: «Что ты видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу». Постепенно визуальная опора исчезает.

Чтобы дойти до последних этапов, нужно очень много тренироваться. Зачастую спонтанные комментарии трудно даются младшим ученикам, имеющим небольшой опыт общения с помощью системы PECS. Работа с такими детьми должна вестись годами, все это время разные специалисты выполняют каждый свою часть работы, согласуя с остальными общее направление.

Несомненно, использование карточек для коммуникации не является широко распространенным методом общения учащихся с нарушением развития. Но, с другой стороны, и коммуникация и общение не являются самой сильной стороной детей с аутистическими нарушениями. Использование PECS не только не тормозит развитие разговорной речи, а наоборот, ускоряет его – благодаря парированию словесного и визуального стимула в процессе обмена.

Основные преимущества использования системы PECS:

1. PECS – это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2. С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью обучения наименований предметов, вокальной имитации, или усиления взгляда.

3. С помощью PECS общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

Процесс освоения «аутичным» ребенком необходимых навыков межличностных отношений является длительным и постепенным и требует большого терпения от взрослых.

7. Использование специальных дидактических материалов и средств для обучения детей с РАС

Использование специальных дидактических материалов

На данный момент существует большое количество *специальных учебных пособий*, приспособленных для детей с различными трудностями обучения.

В ряде случаев для обеспечения успешности обучения рекомендовано использование *специализированных учебников*, что дает возможность выполнять задания одновременно со всеми детьми класса и давать задания на дом.

Письмо

Многие дети с расстройством аутистического спектра испытывают проблемы с моторикой рук. Письмо может стать серьезным источником напряжения для школьника - некоторые из них не могут писать совсем, другие умеют писать, но испытывают невероятные трудности во время этого процесса. Зачастую почерк у таких детей неаккуратный и неразборчивый. Для облегчения процесса письма можно использовать следующие приспособления.

- Насадка на ручку. На данный момент существуют насадки для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением.
- Массажный мячик. Мячик вкладывается в руку ребенка и помогает удерживать позу руки при письме.
- Удерживающая резинка. С помощью этого нехитрого приспособления так же можно помочь удерживать позу руки при письме
- Ограничители строки. Такие приспособления можно сделать самим, используя плотную пленку или оргалит.
- Дополнительная разлиновка тетрадей. Для облегчения процесса письма можно использовать более четкое выделение строки, очерчивание двух линеек, проведение дополнительных наклонных линий, а также использование тетрадей большого формата.
- Образец написания букв. Очень часто дети затрудняются в перекодировке текста из печатного в письменный. Для облегчения запоминания образа прописных букв рекомендуется прикрепить на парту табличку-образец.
- Специальные прописи для левшей. На данный момент в продаже имеются прописи для детей с левосторонним латеральным предпочтением
- Специальные прописи для детей с моторными трудностями. Прописи содержат графические задания на обведение, штриховку, раскрашивание, дорисовывание изображений и линий, подготавливающие к воспроизведению элементов букв,

упражнения на соотнесение печатных и письменных, строчных и прописных букв, на обведение и списывание с печатного текста слогов.

Математика

Среди детей с расстройством аутистического спектра встречается большое количество тех, кто с легкостью выполняет вычисления различной сложности, однако наравне с ними есть и такие ученики, у кого отмечаются трудности выполнения арифметических действий даже на самом начальном уровне. При этом практически все дети сталкиваются с трудностями понимания грамматических конструкций при решении арифметических задач.

- Визуальный ряд чисел или линейка. Данный вид пособия целесообразно прикрепить в верхней части доски или на парту ученика.
- Специализированная линейка Абака. Такая линейка традиционно применяется для обучения счету и выполнению арифметических действий при обучении школьников по программе специальных(коррекционных) школ VIII вида. Однако данная линейка требует проведения дополнительного обучения по ее использованию.
- Игровые пособия по закреплению состава числа. Данные пособия опираются на индивидуальные интересы ребенка. Они помогают на практике освоить понимание тех или иных математических заданий.
- Игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий. Данные пособия опираются на индивидуальные интересы ребенка. Они помогают на практике освоить понимание тех или иных математических заданий. Такие пособия могут применяться в виде игры со всем классом или предлагаться в виде домашнего задания индивидуально для ребенка с расстройством аутистического спектра.
- Краткие записи и схемы. При анализе математических задач, очень важно научить детей составлять краткие записи и схемы их решения.
- Таблица умножения. При решении арифметических задач необходимо научить ребенка самостоятельно использовать таблицу умножения. Самое простое – научить использовать таблицу на обратной стороне тетради.
- Калькулятор. Допустимо использование калькулятора в случаях, когда целью задания не является выполнение арифметических действий.

Чтение

Адаптация текстов для чтения, упрощение предложений поможет детям с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения успешно работать на уроке. Рекомендуется использовать картинки для восприятия текста.

Очень часто для обеспечения успешности ученика необходимо заранее составить список вопросов с использованием опорных картинок, на которые впоследствии надо будет ответить.

Пересказ с опорой на картинный план – основная форма обучения пересказу для детей с РАС.

Для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки.

Характерной чертой для всех вариантов речевого развития при аутизме является в той или иной форме выраженная стереотипность речи; часто склонность к словотворчеству; возможно увлечение отдельными речевыми формами, трудности понимания и употребления грамматических категорий и т.п. Работа по развитию речи детей с аутизмом должна быть индивидуальной, соответствовать уровню интеллектуального развития ребенка.

Междисциплинарное взаимодействие (межпрофессиональное сотрудничество) при ведении коррекционной работы с детьми с РАС

Доступное и качественное образование и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья оказывается принципиально невозможным без организации междисциплинарного взаимодействия специалистов, которое направлено на выработку и реализацию единой стратегии коррекции, развития и социальной интеграции ребенка с ОВЗ, организацию поддержки его семьи.

Междисциплинарное взаимодействие определяется как межпрофессиональное сотрудничество, направленное на выработку и реализацию единой стратегии развития ребенка с ОВЗ и организацию поддержки его семье. Цель междисциплинарного взаимодействия специалистов в образовании - поиск эффективных технологий и решений в области организации образования и сопровождения ребенка с ОВЗ.

Использование междисциплинарного подхода в работе с детьми с РАС дает возможность:

- определить основные направления и содержание комплексного исследования особенностей детей;
- разрабатывать содержание обучения и воспитания;
- проектировать технологии обучения и воспитания;
- подбирать адекватные методы и приемы коррекционноразвивающего воздействия.

Подход к ребёнку с РАС должен быть максимально индивидуален, иначе возможности проводить коррекционную работу не будет. Коррекционная работа должна вестись годами.

В идеале коррекционную работу должна проводить команда профессионалов: врач-педиатр, врач-психоневролог, педагог, психолог, дефектолог, логопед, тьютор, социальный работник.

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

Важную роль в команде специалистов становится решающих задачи обучения и социализации детей с РАС играет **педагог**, от способности и компетентности которого во многом зависит успех всей дальнейшей работы. В младшей школе с позицией учителя связано и общее отношение класса, настрой детей на поддержку или, наоборот, на выживание «не такого» одноклассника. Развитие способности аутичного ребенка к эмоциональному контакту позволяет приступить к работе по усложнению взаимодействия с другими людьми, развитию моторики, речи, выработке навыков бытовой адаптации, а

затем и к подготовке ребенка к получению начального образования – обучению его рисованию, чтению, счету, письму.

Особенности развития ребенка с аутистическими расстройствами, о которых мы говорили выше, создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество трудностей. В этом случае на первых порах такой ребенок обязательно должен сопровождаться специалистом **тьютором**. Именно этот человек, не «приклеиваясь» к ребенку и не заменяя собой учителя, помогает ребенку сориентироваться и в пространстве тетради и в последовательности необходимых действий, он повторяет инструкции педагога, снимая, тем самым трудности восприятия фронтальных заданий. Тьютор становится на первых этапах своеобразным проводником и переводчиком для ребенка, помогая в организации учебного поведения. Тьютор может помочь ребенку на уроке - разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения и т.п. Тьютор, организуя проведение перемены для ребенка и других детей, способствует формированию у аутичного ребенка стереотипов социального поведения - именно в этих ситуациях происходит знакомство с примерами социального поведения, коммуникации со сверстниками и взрослыми. Особой специальной работы тьютора требует и развитие способности аутичного ребенка адекватно оценивать смысл происходящего и организовывать поведение в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку необходимо дать понять для чего делается то-то и то-то. С ним ничто не должно происходить механически. Любое его действие планируется для чего-то и осмысливается.

Ребенок с РАС не может быть полностью социально адаптирован, если в этом сложном процессе ему не оказывается специфическая психологическая помощь. Задачи деятельности **психолога** здесь многообразны. Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия. Функции психолога в работе с детьми с РАС, во-первых, в психологической диагностике, во-вторых, в оказании психологической помощи семье. Поддержка психолога остается необходимой на всем протяжении взросления, причем она должна усиливаться в периоды возрастных кризисов, при переходах к более сложным условиям жизни.

Можно выделить основные направления индивидуальной деятельности психолога с ребенком с расстройствами аутистического спектра: помощь в организации обучения – в рамках фронтального обучения; индивидуальная работа по формированию границ взаимодействия; индивидуальная работа с ребенком, направленная на социальное,

эмоциональное и личностное развитие; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами. Психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его обычным одноклассникам. Много зависит от их отношения к необычному ребенку. И если в младших классах оно определяется, прежде всего, позицией учителя, то в средней и старшей школе ситуация может измениться. Психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия. Работа со сверстниками ребенка предполагает методы групповой работы по формированию межличностных взаимодействий, занятия с психологом по формированию коммуникативных навыков, навыков социального взаимодействия. В функции психолога также входит организация взаимодействия между специалистами и семьей, как и координации действий внутри команды специалистов.

Задачи деятельности **логопеда**, как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и иметь своеобразие звукопроизносительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы. С другой стороны речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех её сторон – от темпово-мелодической стороны – до трудностей понимания письменной речи. Работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами неотрывно связана с пониманием речи. Другим направлением деятельности логопеда является специально-организованная работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала. Помимо этого, работа логопеда должна быть направлена на формирование коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы, уметь самому поддерживать диалог и даже инициировать его. Как и любой другой ребенок, ребенок с аутистическими расстройствами может иметь трудности дисграфического характера. При необходимости может проводиться работа по формированию фонетико-фонематического восприятия, что также будет отражаться на развитии письменной речи. Коррекция звукопроизносительной стороны речи не является задачей первой необходимости, часто именно эта работа логопеда вызывает негативные реакции ребенка, особенно если она требует тактильного взаимодействия с ребенком.

Так как аутизм является нарушением, для которого характерно наличие разных состояний, то проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, работающие с такими детьми, могут быть очень разнообразными: негативизм; потребность в стабильности и предсказуемости; стереотипность; своеобразие в восприятии информации (механическое

запоминание); своеобразное отношение к собственным ошибкам. Таким образом, главными задачами деятельности **учителя-дефектолога** при индивидуальной работе с ребенком являются: организация пространства; организация и визуализация времени; структурирование всех видов деятельности; преодоление неравномерности в развитии; организация режима коммуникативного общения; социально-бытовая адаптация.

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

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

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

4. Преодоление неравномерности в развитии (помощь в овладении программным материалом в основных предметных областях). Данная задача решается посредством использования специальных и специфических методов, способов и методов обучения. При работе необходимо использовать следующие приемы: четкая алгоритмизация деятельности; преобладание наглядных средств в преподнесении материала; рациональное дозирование объема и сложности подаваемой информации; адекватный возможностям восприятия темп и «ритм» подачи материала; использование адаптированных текстов; вариативность уровня сложности заданий и др.

5. Организация режима коммуникативного общения. Эта деятельность осуществляется параллельно с работой логопеда, или изолированно, при этом особое

внимание отводится работе над расширением словарного запаса и развитию понятийной стороны речи. Детям необходимо: подробно объяснять смысл заданий, а также то, что от них ожидается; проговаривать все события дня, важные моменты жизни; сделать как можно более конкретной, но неотъемлемой частью жизни. Если возникают большие трудности, то рекомендуется использовать визуальную поддержку (фотографии, пиктограммы).

б. Социально-бытовая адаптация. Все полученные умения и навыки необходимо закреплять и переносить в различные жизненные ситуации. Работа по улучшению социальной адаптации должна идти в тесном взаимодействии с родителями.

Со стороны учителя-дефектолога помощь ребенку с РАС оказывается до тех пор, пока он в ней нуждается. Положительным результатом работы может считаться тот момент, при котором ребенок всё меньше нуждается в развернутой помощи. С ростом самостоятельности сопровождение сводится к минимуму помощи и поддержки. Результат всегда индивидуален и в каждом конкретном случае зависит от потенциальных возможностей ребенка, который развиваются в процессе воспитания и обучения.

Даже если диагноз поставлен официально, на государственном уровне не предусмотрена социальная помощь аутичному ребенку и его семье, что актуализирует работу **социального педагога**, в полномочия которого может быть включены: помощь в решении бытовых проблем, организация консультации специалистов разного профиля, обеспечение поиска учреждений, которые взяли бы на себя специализированную помощь.

Специалисты могут дать необходимую информацию, расчистить путь, научить, поддержать на этом пути, разрешить отдельные проблемы, но сделать это без постоянной поддержки семьи невозможно. Поэтому особенно важны постоянная эмоциональная поддержка близких и их стремление двигаться вперед вместе с ребенком.

Заключение

Аутизм - тяжелое нервное заболевание, часто характеризующееся неспособностью формировать эмоциональные привязанности и строить общение с людьми. Причины его до конца не выяснены. Очевидно лишь одно - оно может быть вызвано недоразвитием определенных долей мозга в сочетании с гиперразвитием других его областей. Еще одна возможная причина - аномальный химический состав мозга. Аутизм захватывает все стороны жизни ребенка, помимо трудностей социального взаимодействия, проявляясь в наличии ограничений в собственной активности (в том числе в стереотипных формах поведения), сужении круга интересов, трудностях восприятия и обработки сенсорной информации, нарушениях речи и коммуникации, снижении способности к воображению и др.

Впервые за долгие годы существования отечественной специальной педагогики обучающиеся с РАС на государственном уровне выделены в категорию обучающихся, для которых не только разработаны образовательные стандарты, но и появились нормативно-правовые основания для включения этих детей в социум здоровых сверстников в образовательных учреждениях по месту жительства семьи.

Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в большей степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения, а также страхами аутичных детей. Поведение отмечается крайней стереотипностью. Учебная и коррекционная работа должна быть направлена, главным образом, на развитие эмоционального контакта и взаимодействия ребенка со взрослыми и со средой, аффективное развитие, формирование внутренних адаптивных механизмов поведения, что в свою очередь, повышает общую социальную адаптацию аутичного ребенка.

По данным Института коррекционной педагогики, при своевременной правильной коррекционной работе 60% аутичных детей получают возможность учиться по программе массовой школы, 30% — по программе специальной школы того или иного из существующих типов и 10% адаптируются в условиях семьи. В тех случаях, когда коррекция не проводится, 75% вообще социально не адаптируются, 22—23% адаптируются относительно (нуждаются в постоянной опеке) и лишь 2—3% достигают удовлетворительного уровня социальной адаптации.

В настоящее время в России испытывается острый недостаток практических разработок по образованию, социализации и социально-бытовой реабилитации, которые позволили бы детям и подросткам с аутизмом адаптироваться в повседневной жизни.

Анализ современных разработок и технологий, используемых при организации процесса социализации лиц с расстройствами аутистического спектра в рамках

образовательных организаций разных форм позволяет утверждать, что наиболее важными условиями социального развития детей данной категории являются следующие:

- 1) раннее вмешательство (включение в систему обучения и воспитания на самых ранних стадиях развития личности ребенка);
- 2) создание доступной среды и условий обучения;
- 3) обеспечение активного участия семьи в процессе социализации ребенка;
- 4) создание специализированных программ обучения с уклоном на развитие навыков коммуникации и социального взаимодействия;
- 5) интеграция со сверстниками;
- 6) обеспечение плавного перехода с одной ступени образования на последующую, поддержка преемственности в обучении и воспитании;
- 7) помощь педагогам и родителям в решении поведенческих проблем и трудностей социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра;
- 8) индивидуализация службы поддержки;
- 9) систематическое и тщательно планируемое обучение;
- 10) развитие культуры инклюзии у педагогических работников, родителей и сверстников с целью развенчания мифов и просвещения в плане особенностей развития детей с РАС.

Успех образования и социализации аутичного ребенка, обучающегося в образовательном учреждении тесно связан с возможностью междисциплинарной координации специалистов. Создание и деятельность междисциплинарной команды специалистов поможет преодолеть межведомственные границы, расширить контакты, выявить потенциал семьи, обозначить проблемы, требующие неотложного решения, а также достичь основной цели: сформированности у ребенка с РАС готовности и способности взаимодействовать с другими людьми, как с взрослыми, так и со своими сверстниками, целенаправленно используя речь для коммуникаций с ними в широком спектре социальных ситуаций.

В работе с ребенком с РАС следует помнить правило – такого ребенка необходимо принимать таким, какой он есть, не сравнивая с другими детьми. Он не лучше и не хуже их, он просто другой...

Список литературы:

1. Захаренко А.С., Рокицкая Ю.А., Шепель Т.А., Платонова А.В., Гагина И.П., Тряскина И.П., Полякова Г.С., Шкилонцева О.В.; «Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», методическое пособие - Челябинск: ЧГПУ, 2016.
2. Лори Фрост, Энди Бонди; «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)», руководство для педагогов; РБОО «Центр лечебной педагогики».
3. Алексеева, В.В., Волков, А.А., Шаргородская, Л. В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научнопрактической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013г.
4. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей /О.С. Никольская // Дефектология. — 1995. — № 2.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012.
6. Семаго Н.Я., Хотылева Т.Ю., Гончаренко М.С., Михаленкова Т.А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». – М., 2012.
7. Егорова Л. В. Зверева Е. А. Орлова М. А. Шаргородская Л. В. Чурилина Е. В. «Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе», Методическое пособие; РБОО «Центр лечебной педагогики», Москва, 2015
8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.