

Особенности обучения
детей с расстройством аутистического спектра
в общеобразовательной школе

Методические рекомендации

МАОУ МО Динской район СОШ № 31
Учитель-дефектолог Жидких Е.Г.

Оглавление

Введение.....	3
1. Нормативно-правовое сопровождение обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)	4-10
2. Характеристика особых образовательных потребностей обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)	10-11
3. Рекомендации по установлению контакта с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС)	12-17
4. Варианты реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), для детей с расстройством аутистического спектра (РАС)	17-27
5. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)	27-32
6. Особенности наглядных, практических, словесных методов обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)	32-41
Литература.....	42-45
Приложение	
Приложение 1.	
Глоссарий.....	46-47
Приложение 2.Классификация и характеристика детского аутизма....	48-52

Введение

Расстройство аутистического спектра — это особое психическое развитие, проявляющееся в особенностях общения, социального взаимодействия и стереотипными формами поведения. К расстройствам аутистического спектра (далее - РАС) относятся: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, органический аутизм и аутистическое расстройство. Диагноз устанавливается специалистами по поведенческим маркерам в первые 24 месяца жизни ребенка.

Аутизм распространен во всех странах мира. Его встречаемость не зависит от расовой принадлежности, этнического состава населения, уровня материального благополучия общества и социальной среды и составляет ~ 0,05% (4-5 случаев на 10 тыс. новорожденных). По данным Н.В. Касаткина (2008 г.) в США аутизмом страдают примерно 111 тыс. человек (~ 0,04% популяции) [30]. Большинство европейских авторов сходятся на показателе распространенности аутизма ~ 0,05% (4,5 на 10 тыс. населения) [30, 33]. В России, показатели аутизма у детей в 2018 году составляли 31,7 тыс., в 2024 году составили около 76 тыс. детей (0-14 лет). Частота рождения детей с аутизмом составляет 1:100 младенцев. Наиболее распространен аутизм в Южной Корее, показатели составляют 1:38 младенцев.

Отклонения от этих данных в сторону увеличения исследователи объясняют как результат применения различных критериев диагностики аутизма в разных странах Европейского Союза и США. По данным центра по контролю и профилактике заболеваний США в 2012 г. частота рождения детей с РАС в мире составляла 1:88. Частота рождения мальчиков - аутистов составляет 1:54, девочек 1:252. Риск рождения второго ребенка с РАС составляет 5 - 6%, третьего ребенка 65 - 68% [23].

Аутизм часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть людей с РАС (25 - 50%) имеют сопутствующую умственную отсталость,

часто у них имеются расстройства моторики и координации, проблемы с желудочно-кишечным трактом, нарушения сна.

Каждый человек с аутизмом уникален в своих проявлениях, и порой на первый взгляд сложно понять, что объединяет людей с расстройствами аутистического спектра. Некоторые (около 20 - 25%) так и не начинают говорить и общаются, используя альтернативные способы коммуникации (жесты, обмен карточками или письменный текст). Для людей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания, раздражительность. При достижении зрелого возраста им может требоваться много поддержки и заботы, они не могут жить самостоятельно. У других людей с аутизмом развивается речь и другие навыки социального взаимодействия, они могут посещать школу, поступать в высшие учебные заведения, работать, заниматься творчеством.

Своеобразие аутистического развития проявляется в том, что при проявлении высоких способностей в различных областях, умения говорить и многое понимать, такой ребенок не может использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии с окружающими.

В настоящее время окончательно отвергнута точка зрения на аутизм, как на нарушение, при котором у человека отсутствует желание общаться или сознательный отказ от взаимодействия с окружающими. Многочисленные психологические исследования, наблюдения педагогов, родителей показали, что аутичные дети не только хотят быть вместе с людьми, но и могут сильно привязываться к ним. Проблема аутичного ребенка в том, что он хочет, но не может и не умеет общаться и взаимодействовать с окружающими обычными общепринятыми способами.

Предлагаемые материалы содержат практические рекомендации, которые помогут педагогам образовательных организаций в решении проблем социализации и обучения детей с РАС.

1. Нормативно-правовое сопровождение обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Трудовая деятельность педагогических работников в образовательной организации регламентируется должностной инструкцией, разработанной на основе Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих [3], утвержденного приказом

Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (далее - Единый квалификационный справочник).

Единый квалификационный справочник к каждой должности педагогического работника предусматривает требование «Должен знать», которое содержит необходимость знания работником законодательства как международного, так и отечественного по основным направлениям своей трудовой деятельности в части обучения детей с ОВЗ.

Трудовая функция по развивающей деятельности в соответствии с профессиональным стандартом педагога [16] (утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее - профессиональный стандарт) предусматривает освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, в т. ч. с детьми-аутистами. Следует отметить, что профессиональный стандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 года [16].

Нормативно-правовое сопровождение обучения детей с расстройством аутистического спектра рассматривается как на уровне международного права, так и отечественного, включая локальные нормативные акты образовательной организации.

На международном уровне приняты следующие нормативные акты:

«Всеобщая Декларация прав человека» (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) [1];

«Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (Заключена в г. Париже 14.12.1960) [7];

«Конвенция ООН о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) [6];

«Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.) [15];

«Конвенция о правах инвалидов» (Заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006) [5].

Статья 28 «Конвенции о правах инвалидов» предусматривает, что

образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме.

Согласно данному международному акту о правах инвалидов «дискриминация по признаку инвалидности» означает любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью или результатом которого является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех прав человека и основных свобод в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области.

10 мая 1992 года на Конгрессе Autism-Euro была представлена Европейская Хартия прав людей с аутизмом (далее - Хартия) [4]. 9 мая 1996 года она была принята Европейским Парламентом в качестве письменной декларации.

В Хартии перечислены особые права людей с аутизмом, которые должны быть защищены и введены в действие в каждом государстве соответствующим законодательством:

- самостоятельную жизнь и развитие по мере их возможностей;
- точную диагностику и клиническую оценку, доступную и непредвзятую;
- получение соответствующего образования, совершенно свободно доступного всем;
- участие в принятии любого решения, которое может каким-либо образом затронуть их будущее;
- получение дохода или зарплаты, достаточных для обеспечения себя соответствующим питанием, одеждой и жильем, а также для удовлетворения любых других жизненных потребностей;
- участие по мере возможностей в развитии служб, созданных для обеспечения их благополучия, и управления ими;
- образование, отвечающее их пожеланиям и обеспечивающее значительную возможность на получение работы, без дискриминации и предвзятости. В ходе обучения и предоставления работы необходимо учитывать возможности и вкусы каждой отдельной личности;
- доступность транспортных средств и свободу передвижения;
- доступ к культуре, досугу, на полноценное участие в оздоровительных и спортивных мероприятиях;
- использование любых средств, услуг и различных видов деятельности, предоставленных в распоряжение остальных граждан;

— юридическую помощь, а также на сохранение всех их законных прав.

Законодательство Российской Федерации

— Основопологающим актом в Российской Федерации является Конституция РФ [8]. В соответствии со статьей 7: Российская Федерация - социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

— Согласно статье 43 Конституции РФ каждый имеет право на образование. Конституция гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего общего образования в государственных или муниципальных образовательных организациях.

— В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [16] (далее - ФЗ № 273) указано, что диагноз, который поставлен ребенку, не является основанием для отказа в реализации ребенком права на образование.

— В соответствии с пунктом 5 статьи 5 ФЗ № 273 в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления, создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В пункте 3 статьи 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» ФЗ № 273 дано определение «специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья - условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую

помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения (ст. 79, п. 6).

На основе документов федерального уровня образовательная организация разрабатывает локальные документы в части организации учебного процесса детей с расстройством аутистического спектра [10].

Согласно пункту 4 статьи 79 ФЗ № 273 образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

В 2020 году приняты санитарно-эпидемиологические требования, утвержденные постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [9]. Подробнее положения СанПиНа по наполняемости класса с обучающимися с расстройствами аутистического спектра рассмотрены в разделе варианты реализации ФГОС начального общего образования для детей с расстройством аутистического спектра.

Приказ Минпросвещения России от 22.03.2021 № 115 б утверждения Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего основного общего и среднего общего образования [12].

Документы образовательной организации (в пределах компетенции)

Образовательная организация в соответствии с ФЗ № 273 обладает автономией в части разработки и принятия локальных актов (Приложение 1) в пределах своей компетенции.

Основное назначение локальных актов: детализация, дополнение или восполнение общей правовой нормы к условиям конкретной образовательной организации с учетом особенностей и специфики трудовых отношений, образовательных отношений и других условий [17].

Локальные акты, регламентирующие деятельность образовательной организации по реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в части реализации требований к АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС), могут быть представлены в следующих разделах [38]:

1. Нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательного учреждения в части внедрения ФГОС НОО ОВЗ.
2. Финансово-экономическое обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ.
3. Организационное обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ.
4. Кадровое обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ.
5. Информационное обеспечение внедрения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.
6. Материально-техническое обеспечение внедрения ФГОС НОО ОВЗ.

Локальные акты образовательной организации не должны противоречить ее Уставу и действующему законодательству. Все локальные нормативные акты образовательной организации в части обучения детей с ОВЗ (РАС) утверждаются через издание приказа. Унифицированной формы для приказа, утверждающего локальные акты, не предусмотрено, поэтому руководитель образовательной организации вправе определить ее самостоятельно.

Тем не менее, в приказе об утверждении локального акта указываются:

- 1) дата введения локального нормативного акта в действие и его номер;
- 2) указание об ознакомлении работников с локальным нормативным актом и сроки для этого;
- 3) фамилии и должности лиц, ответственных за соблюдение локального нормативного акта.

Основными эффектами внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, определяющими его место и значение в общей системе образования РФ, являются:

*обеспечение доступности качественного образования всем категориям учащихся за счет сохранения и модернизации системы специального образования, системного становления инклюзивного образования, развития форм семейного образования школьников с ОВЗ;

*повышение инновационного потенциала базового образования обучающихся с ОВЗ, в том числе за счет реализации деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного, культуросообразного подхода в образовании, особого структурирования содержания образования, в том числе через выделение в качестве компонентов «академической грамотности» и «жизненной компетенции»;

*модернизация институтов системы образования РФ, усиление их роли и возможностей в обеспечении социального развития лиц с ОВЗ, повышения конкурентоспособности выпускников, формирования комфортной социокультурной среды, в том числе и через изменение в подходах к внеурочной деятельности, к сетевому взаимодействию, к расширению зоны социальных контактов в образовании и к включению родителей в образование школьников;

*единение всего образовательного пространства РФ, обеспечение преемственности общего образования на разных его ступенях и вариантах, создание основы для разумной вариативности в содержании образования и путях его изучения школьниками с ОВЗ с учетом региональной специфики социокультурных потребностей;

*совершенствование профессиональной компетентности современных педагогов, создание центров методической поддержки, «комбинированных школ» и т. д.;

*формирование концептуальной основы для разработки нового поколения учебников и учебно-методических материалов, в том числе и на основе применения ИКТ для обучения школьников с ОВЗ.

Создание на институциональном уровне пакета нормативно - распорядительных документов требует сочетания нормативного и системного подходов к работе с документами, постоянного их совершенствования по мере изменения федеральной, региональной, муниципальной нормативно-правовой базы [17].

2. Характеристика особых образовательных потребностей обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Причины возникновения детского аутизма

Аутизм - это расстройство, возникающее в результате взаимодействия генетических факторов и факторов среды, в которой развивается ребенок. Установлено, что в возникновении аутизма играют роль экологические, биологические факторы, состояние организма матери во время подготовки к беременности, течение беременности и родов и др.

Причины возникновения РАС условно объединяют в группы [23, 28, 30, 33]:

- экзогенные (воздействующие на ребенка во внутриутробный период, в процессе родов и раннего развития);
- эндогенные, т. е. генетически обусловленные (как аутосомно-рецессивные, так и сцепленные с полом).

Сочетание генетических и средовых факторов влияет на формирование головного мозга и изменяет развитие и поведение ребенка. Ребенок с аутизмом может родиться в любой семье, вне зависимости от достатка, образования, социального статуса родителей. В том, что у ребенка аутизм, нет ничьей вины. Аутизм не возникает из-за небрежного, грубого или отстраненного отношения к ребенку.

Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к группе расстройств развития, для которых характерны обширные отклонения в социальных взаимодействиях и коммуникации (Приложение 2).

Наиболее часто при РАС проявляются: трудности обучения и формирования произвольного и целенаправленного поведения, нарушения сна и приема пищи, взаимодействия с близкими взрослыми, нарушения активности, высокая вероятность появления дезадаптивного поведения.

Особенности социального, сенсорного, речевого и познавательного развития приводят к необходимости создания специальных условий, обеспечивающих эффективность школьного обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра.

К особым образовательным потребностям детей с РАС в школьном возрасте относятся [52]:

1. Потребность в психолого-педагогической поддержке в образовательной организации.
2. Потребность в разработке адаптированной образовательной программы.
3. Потребность в реализации практико-ориентированной и

социальной направленности в обучении и воспитании.

4. Потребность в организации и реализации занятий коррекционно-развивающей направленности (с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом).

5. Потребность в использовании дополнительных средств, повышающих эффективность обучения.

6. Потребность в определении наиболее эффективной модели реализации образовательной практики.

7. Потребность в определении форм и содержания психолого-педагогической поддержки семьи.

8. Потребность в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности.

9. Потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка.

10. Потребность в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем.

Понимание этих особых образовательных потребностей детей с аутистическими расстройствами требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации такого ребенка в среде обычных сверстников.

3. Рекомендации по установлению эмоционального контакта с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС)

Первым шагом в работе с ребенком с аутизмом является установление с ним эмоционального контакта. Как известно, всякий младенец начинает свое индивидуальное развитие, осмысление происходящего вокруг в тесном эмоциональном единстве с мамой. Она поддерживает в нем ощущение радости жизни, надежности, безопасности, побуждает к активному освоению окружающего мира. Ради эмоционального общения с близкими, малыш начинает лепетать и говорить с ними, он стремится разделить свои интересы и достижения, удовольствие и даже испуг. То, чем занимается взрослый, становится интересным ребенку. Таким образом, уже в очень раннем взаимодействии ребенка и взрослого у них появляется возможность

организовать внимание и поведение друг друга.

Аутичный же ребенок испытывает трудности в развитии уже самых ранних форм эмоционального контакта с близкими людьми.

Для того чтобы установить эмоциональный контакт с ребенком важно хорошо представлять себе, что помешало этому произойти естественным образом в раннем возрасте. Опыт показывает, что потребность в общении у таких детей существует - они тянутся к людям; проблема же состоит в том, что в психическом отношении они не выносливы - ранимы и заторможены в контакте. Взгляд, голос, прикосновение, прямое обращение могут оказаться для них слишком сильными впечатлениями, и человек вообще, особенно же человек, активный в общении, способен очень быстро вызвать у них чувство дискомфорта. Кроме того, такой ребенок и сам не отвечает требованиям, которые предъявляет ему взрослый: ему трудно сосредоточиться произвольно, «по приказу». Все это тоже заставляет ребенка уходить от общения, дозировать его или ограничивать своими правилами.

Таким образом, чтобы сделать попытку установления эмоционального контакта успешной, взрослые должны постараться организовать ситуацию общения так, чтобы она была для ребенка комфортной, подкреплялась приятными впечатлениями и не требовала недоступных для него способов взаимодействия. Сначала ребенок должен получить опыт комфортного общения, и только потом, добившись привязанности, создав некоторый кредит доверия, мы можем постепенно развивать более сложные способы взаимодействия.

Первые попытки общения должны проходить без спешки, в очень спокойных условиях, чтобы ребенку дать время, чтобы привыкнуть к новой обстановке. Ребенка могут спугнуть и громкий голос, и резкие движения, и вообще излишняя активность и суетливость взрослого. Сначала ему может быть неприятно слишком прямое обращение: пристальный взгляд, называние по имени, активные попытки привлечь внимание, вопросы, настойчивые предложения что-то посмотреть, послушать, с чем-то поиграть.

Для того чтобы первоначально привлечь внимание ребенка с аутизмом и в то же время не напугать его, важно помнить о пяти «НЕ»:

- не говорить громко;
- не делать резких движений;
- не смотреть пристально в глаза ребенку;
- не обращаться прямо к ребенку;
- не быть слишком активным и навязчивым.

Ситуация знакомства не должна быть и абсолютно нейтральной.

Ребенку все же надо дать понять, что вы находитесь здесь ради него, что он вам симпатичен и вам интересно то, что он делает.

На первых встречах с ребенком необходимо избегать прямых вопросов («Как тебя зовут?» и пр.), заглядывания ребенку в глаза, «тормошения» его с тем, чтобы вывести из «задумчивости», сильных тактильных воздействий. Первоначально в контактах с ребенком не должно быть давления и режима. Ребенок, имеющий отрицательный опыт в контактах, не должен понять, что его снова вовлекают в привычно неприятную для него ситуацию.

Непродуктивно с самого начала активно навязывать такому ребенку свой ритм, свои предпочтения, свою логику взаимодействия; и, наоборот, взрослый должен быть очень внимателен к тому, чем заинтересовался ребенок, быть отзывчивым к его попыткам вступить в контакт.

Все приемы должны быть направлены на то, чтобы пробудить у ребенка радость эмоционального общения с педагогом, поставить взрослого в центр его мира, «заставить» ребенка стремиться к общению.

Действия взрослого не должны выходить за рамки того, что делает сам ребенок. Нужно понаблюдать, чем ребенок занимается, и заняться с ним этим же, а не предлагать сразу свои игры. Первый контакт организуется на адекватном для ребенка уровне в рамках тех активностей, которыми он занимает себя сам.

Надо спокойно, но увлеченно заниматься чем-то, что может привлечь внимание ребенка. Делать это надо осторожно, чтобы не напугать ребенка неожиданным новым впечатлением. Нужно следить, какое впечатление действия производят на ребенка, не усиливают ли они его тревожности, не увеличиваются ли его моторная напряженность, стереотипные действия или агрессия.

Ошибки, излишнее давление чаще всего происходят из-за неуверенности взрослого в себе и в ребенке: не надо слишком стараться, опыт показывает, что контакт обязательно возникает, потому что ребенок хочет этого, как и мы. Основное тут - не торопиться, не навязываться, но постараться увидеть его встречное движение и адекватно на него ответить. Если взрослый сидит спокойно, занимается каким-то своим делом, и только иногда, коротко взглянув на ребенка, улыбается ему, ребенок обязательно подойдет первым. После этого можно откликнуться, но от слишком активной реакции лучше воздержаться: следует помнить, что нас не должно быть «слишком много». Можно продолжать улыбаться, но взгляд не должен быть слишком долгим и пристальным, - именно в подобной ситуации ребенок, скорее всего, начнет смотреть на взрослого, может даже попробовать дотронуться до него, произнести свою стереотипную фразу обращения.

Таким образом, если мы передаем дозирование и контроль за комфортностью ситуации самому ребенку, он становится более активным в установлении контакта.

Необходимо помнить, что первые игровые взаимодействия надо строго дозировать. Следует выяснить, что ребенку в его игровых действиях приносит удовлетворение (например, то, что мяч не скачет, а катится по полу и пр.), другими словами, пронаблюдать за тем, как ребенок осуществляет аутостимуляцию (настойчивое стереотипное извлечение сенсорных ощущений с помощью окружающих предметов и своего тела), какими средствами, а затем повторить эти действия для ребенка, не акцентируя первоначально внимание на том, что эти действия совершил взрослый. Смотреть при этом следует не в глаза, а на игрушку, это даст возможность взрослому вызвать приятные впечатления и создать основу для формирования и поддержания собственного положительного значения в глазах ребенка и постепенно предоставит возможность включить элементы контакта в привычную аутостимуляцию ребенка. Так, если ребенку понравится мяч, то можно попробовать катать его друг другу и т. п.

Не надо и торопиться переходить к более развернутым формам взаимодействия. Ребенок должен сначала «обжить» саму ситуацию установления контакта, опробовать свою способность вызывать другого человека на общение. Он отходит - и приближается снова, выходит в другую комнату - возвращается и снова взглядывает на вас. Иногда он может делать это опосредованно, например, бросая взгляд и улыбаясь вашему отражению в зеркале, в стеклянной или полированной дверце шкафа. Его поведение напоминает игру в прятки, точнее, игру совсем маленького ребенка: он с восторгом закрывает и открывает свое лицо. Постепенно такую игру можно «легализовать», перейдя к ней явным образом, и тут важно, чтобы ребенок снова пережил от нее удовольствие, привык к ней, почувствовал, что сам контролирует ситуацию: дистанцию контакта, его интенсивность и длительность.

Распространенной ошибкой во взаимодействии с ребенком является невольная эмоциональная фиксация педагога на неудачах ребенка и главное - неумение скрыть свои переживания. Взрослый должен спокойно и незаметно помогать ребенку, подчеркивая его успехи и не фиксируя внимания на неудачах.

Спокойная готовность помочь, вера в ребенка - необходимое условие для снятия напряженности в отношениях педагога и ребенка, приведение их к нормальному, доставляющим радость формам общения.

Это общие рекомендации по организации ситуации знакомства,

установления первичного контакта с аутичным ребенком. Эти пожелания должны индивидуализироваться в зависимости от особенностей ребенка.

Если окружающая среда становится дискомфортной, то состояние напряжения возрастает, и во взаимодействии с аутичным ребенком могут возникнуть различные конфликтные ситуации.

Причины эмоциональной вспышки ребенка:

1) Переживание острого дискомфорта. Например, когда прервана стереотипная игра ребенка: если его попытаться оторвать от любимой игры в кубики или забрать пластилин, из которого он часами лепит абстрактные фигуры, скорее всего ребенок выразит свой протест криком и действиями (откажется отдавать предметы, игрушки). Поэтому не следует без острой необходимости насильно отрывать ребенка от занятия, которым он увлечен.

2) Эмоциональное пресыщение. Ребенок пытается своими действиями дозировать поступающую извне эмоционально насыщенную информацию. Например, взрослый поет ребенку песенку, которая тому очень нравится, вдруг ребенок с криком закрывает ладошкой рот взрослого, призывая остановиться. Тогда следует немедленно остановиться и не настаивать на своих действиях.

3) Ребенок своими действиями может пытаться повысить собственный эмоциональный фон, как бы «самостимулируется», приходя при этом в состояние крайнего возбуждения и теряя контроль над своим поведением. Задача взрослого в этом случае - организовать игру, которая как бы объяснит странные действия ребенка, «легализует» его поведение.

4) Ребенок выплескивает накопившиеся эмоции (чаще негативные), пытаясь таким образом избавиться от накопившегося напряжения. Это - неосознанная защитная реакция со стороны ребенка. И задача взрослого состоит, прежде всего, в том, чтобы помочь ребенку справиться с этим состоянием, научить выходить из него, а не требовать от ребенка, чтобы он успокоился, порицать его за нехорошее поведение.

5) Самый сложный случай, когда причину аффективной вспышки понять невозможно: неожиданно ребенок начинает вести себя странно, хотя секунду назад был совершенно спокоен. Действуйте по ситуации попробуйте переключить его, дав ему любимое ощущение (например, погладьте по спинке), либо запустите стереотип его любимой игры (предложите конструктор, деталями которого ребенок начнет выкладывать дорожки, либо достаньте пузырьки, начните переливать водичку, и, скорее всего ребенок подключится к вашим действиям), тем самым гася вспышку.

В отличие от обычного ребенка, который успешно справляется с проблемами зачастую и без посторонней помощи, аутичный ребенок,

психика которого не сформировалась, почти непрерывно находится в состоянии напряжения и не в состоянии выйти из него самостоятельно. Поведение аутичного ребенка разлажено, он не умеет владеть своими эмоциями, в том числе негативными. Агрессивные выпады, крики, разбрасывание предметов и игрушек, падения на пол - это действия, с помощью которых ребенок пытается защитить себя в ситуации, оказавшейся для него болезненной. Инстинктивные способы защиты не всегда социально адекватны: ребенок кусается, пинается и плюется, что, безусловно, усложняет общение с ним. А если такие реакции закрепятся и войдут в привычку подобная манера поведения сделает человека невыносимым для окружающих.

Особенности поведения доставляют трудности родителям, которые не могут контролировать реакции ребенка. Как следствие они стесняются появляться с ним на улице и в общественных местах, на прогулке же предпочитают уединиться в тихий уголок парка, а не играть в обществе детей на детской площадке. Однако такой выбор пути наименьшего сопротивления позволит лишь на время спрятаться от проблемы, не решит ее, а лишь усугубит.

В моменты, когда ребенок начинает вести себя неадекватно, близкие взрослые должны отдавать себе отчет в том, что он делает это отнюдь не специально, а лишь потому, что переживает в этот момент состояние острого дискомфорта. В момент обострения нужно думать о ребенке, а не о правилах приличия, и приложить все силы, чтобы помочь ему в этой нелегкой для него ситуации.

Бывает, что быстро помочь ребенку непросто. Во-первых, не всегда понятна причина такой реакции, трудно выявить источник дискомфорта. Во-вторых, родители и педагоги не знают, что делать в этой ситуации - обычные попытки успокоить не приносят результата, а порой, наоборот, еще больше взвинчивают ребенка. Доброжелательное отношение и внимание близких, их попытки успокоить малыша в данном случае не помогают, его состояние остается напряженным.

Во всех перечисленных выше ситуациях родственники и педагоги сталкиваются с состоянием дискомфорта, дезориентации. А это в свою очередь ведет к проявлению негативизма и агрессии, таким способом ребенок инстинктивно пытается защитить себя. В таком состоянии ребенку не до обучения. В эти моменты ему необходима психотерапевтическая помощь, которая сгладит остроту внутреннего конфликта, вернет в спокойное состояние. Отсюда можно сделать вывод, что помимо умения решать задачи развития ребенка, педагог должен обладать навыками

психотерапии.

Самые замечательные приемы, помогающие в работе с одним ребенком, могут не подействовать (а то и возымеют обратный эффект) в работе с другим. Поэтому придется постоянно искать и пробовать, соблюдая при этом известную степень осторожности. Запомните два важных правила:

Правило первое - всегда сохраняйте спокойствие и уверенность.

Правило второе - постарайтесь “раствориться” в ребенке, проникнитесь его ощущениями и чувствами.

Если вам это удастся, то в дальнейшем можете полагаться на свою интуицию: она подскажет вам, как лучше действовать (это утверждение основывается на предположении, что взрослый обладает набором приемов работы с аутичными детьми, знает особенности их поведения, закономерности развития).

Наличие опыта социального общения - один из критериев выбора варианта обучения ребенка с расстройством аутистического спектра.

4. Варианты реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) для детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ для детей с расстройством аутистического спектра может осуществляться по четырем вариантам адаптированной основной общеобразовательной программы [49].

Учебный план АООП НОО составляют предметные и обязательные коррекционно-развивающие области, являющиеся обязательной частью внеурочной деятельности. Для каждого варианта обучения предусмотрен свой учебный план, отличающийся по набору предметных областей, коррекционно-развивающих курсов и результатам обучения. Реализация коррекционно-развивающих курсов предполагает планомерное введение обучающихся в более сложную социальную среду, дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, работу по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми.

Выбор варианта обучения ребенка с РАС зависит от уровня его интеллектуального развития, опыта общения со сверстниками, сопутствующих заболеваний.

Краткая характеристика вариантов ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ для детей с расстройством аутистического спектра представлена ниже.

Вариант 8.1 предназначен для образования детей с РАС, которые достигают к моменту поступления в организацию уровня развития, близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со сверстниками.

Учебный план включает обязательные предметные области, соответствующие предметным областям ФГОС НОО. Содержание коррекционно-развивающей работы для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПРА. Коррекционно-развивающая работа направлена на обеспечение полноценного эмоционально-личностного и когнитивного развития обучающихся, преодоление коммуникативных барьеров, психолого-педагогическую поддержку в освоении АООП НОО.

Достижения планируемых результатов освоения АООП НОО определяются по завершению обучения в начальной школе. Возможная неуспеваемость обучающегося с РАС при освоении содержания по отдельным учебным предметам может быть обусловлена особенностями здоровья ребёнка и не является основанием для неаттестации обучающегося. Обучающиеся, не ликвидировавшие в установленные сроки академической задолженности с момента её образования, по усмотрению их родителей (законных представителей) оставляются на повторное обучение, переводятся на обучение по другому варианту АООП в соответствии с рекомендациями ПМПК, либо на обучение по индивидуальному учебному плану. В спорных случаях (вариант 8.1 или 8.2) на момент поступления ребёнка в школу следует рекомендовать более сложную образовательную среду (вариант 8.1). В случае, если обучающийся не достигает минимального уровня овладения предметными результатами по всем или большинству учебных предметов в течение года, то по рекомендации ПМПК и с согласия родителей (законных представителей) организация может перевести обучающегося на обучение по варианту 8.2.

Вариант 8.2 предназначен для образования детей с РАС, которые не достигают к моменту поступления в организацию уровня развития, близкого возрастной норме, и не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности, связанные, в том числе, с овладением жизненными компетенциями.

Вариант 8.2 предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием

сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает следующие пролонгированные сроки обучения, способствующие освоению начального общего образования на основе АООП:

1) пять лет (1 - 5 классы) - для детей, получивших дошкольное образование;

2) шесть лет (1 - 6 классы) - для детей, не получивших дошкольное образование.

Предметные области учебного плана соответствуют предметным областям ФГОС НОО.

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО.

Обязательным является организация и расширение повседневных социальных контактов, включение специальных курсов коррекционно-развивающего направления, особое структурирование содержания обучения на основе усиления внимания к целенаправленному развитию эмоционально-личностной сферы и коммуникативного поведения, формированию жизненной компетенции, а также применению как общих, так и специальных методов и приемов обучения.

Содержание коррекционно-развивающей области представлено следующими обязательными коррекционными курсами: «Формирование коммуникативного поведения» (фронтальные и индивидуальные занятия), «Музыкально - ритмические занятия» (фронтальные занятия), «Социально - бытовая ориентировка» (фронтальные занятия).

Содержание данной области может быть дополнено организацией самостоятельно на основании рекомендаций ПМПК, ИПРА.

Коррекционный курс «Формирование коммуникативного поведения» (фронтальные и индивидуальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Формирование мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

- Коррекция нарушений аффективного, сенсорно-перцептивного, коммуникативного и личностного развития, дезадаптивных форм поведения.

- Развитие коммуникативных навыков обучающихся, формирование средств невербальной и вербальной коммуникации, их использование в различных видах учебной и внешкольной деятельности.

Коррекционный курс «Музыкально-ритмические занятия» (фронтальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Эстетическое воспитание, развитие эмоционально - волевой и познавательной сферы, творческих возможностей обучающихся, обогащение общего и речевого развития, расширение кругозора.

- Развитие восприятия музыки.

- Формирование правильных, координированных, выразительных и ритмичных движений под музыку (основных, элементарных гимнастических и танцевальных), правильной осанки, умений выполнять построения и перестроения, исполнять под музыку несложные композиции народных, бальных и современных танцев, импровизировать движения под музыку.

- Формирование умений эмоционально, выразительно и ритмично исполнять музыкальные пьесы на элементарных музыкальных инструментах в ансамбле под аккомпанемент учителя.

- Развитие у обучающихся стремления и умений применять приобретенный опыт в музыкально-ритмической деятельности во внеурочное время, в том числе при реализации совместных проектов со сверстниками.

Коррекционный курс «Социально-бытовая ориентировка» (фронтальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Практическая подготовка к самостоятельной жизнедеятельности.

- Развитие представлений о себе, своей семье, ближайшем социальном окружении, обществе.

- Становление гражданской идентичности, воспитание патриотических чувств.

- Накопление опыта социального поведения. Развитие морально-этических представлений и соответствующих качеств личности.

- Формирование культуры поведения, его саморегуляции.

- Формирование знаний о речевой этикете, культуры устной коммуникации в условиях активизации речевой деятельности. Формирование взаимоотношений с детьми и взрослыми.

- Развитие навыков самообслуживания, помощи близким, в том числе, выполнения различных поручений, связанных с бытом семьи.

- Формирование элементарных знаний о технике безопасности и их применение в повседневной жизни. Знакомство с трудом родителей и других взрослых.

- Формирование элементарных экономических и правовых знаний, необходимых для жизнедеятельности обучающихся.

Достижения планируемых результатов освоения АООП НОО

определяются по завершению обучения в начальной школе. В спорных случаях (вариант 8.2 или 8.3) на момент поступления ребёнка в школу следует рекомендовать более сложную образовательную среду (вариант 8.2). В случае если обучающийся не достигает минимального уровня овладения предметными результатами по всем или большинству учебных предметов в течение года, то по рекомендации ПМПК и с согласия родителей (законных представителей) организация может перевести обучающегося на обучение по варианту 8.3.

Вариант 8.3 предназначен для образования обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вариант 8.3 предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, которое по содержанию и 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 - шесть лет (1-6 классы).

На основе данного варианта обучения разрабатывается АООП НОО, которая при необходимости индивидуализируется в СИПР (специальную индивидуальную программу развития), к которой может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы, учитывающие образовательные потребности групп или отдельных обучающихся с РАС, осложненными умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [39]. Данный вариант предполагает в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенции, на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся с детьми и взрослыми в доступных для них пределах, поэтапное формирование учебной деятельности.

По данному варианту не предусмотрено изучение предметной области «Основы религиозных культур и светской этики».

В коррекционно-развивающую область учебного плана кроме курсов, перечисленных в варианте 8.2, добавляется **коррекционный курс**

«Развитие познавательной деятельности» в форме индивидуальных занятий. Основные задачи реализации содержания:

- Коррекция и развитие высших психических функций (сенсорно-перцептивной сферы, представлений, внимания, памяти, мышления и других).
- Активизация познавательной деятельности с учетом возможностей и особенностей каждого обучающегося.

Достижения планируемых результатов освоения АООП НОО определяются по завершению обучения в начальной школе.

Процедуры итоговой и промежуточной оценки результатов освоения АООП НОО обучающимися требуют учёта особых образовательных потребностей и личностных особенностей обучающихся и предполагают: учет текущего психического и соматического состояния ребенка, адаптацию предлагаемого ребенку материала; упрощение инструкций и формы предъявления (использование доступных ребенку форм вербальной и невербальной коммуникации); оказание необходимой дозированной помощи.

При оценке результативности обучения особо важно учитывать, что у детей могут быть вполне закономерные затруднения в освоении отдельных предметов и даже областей, но это не должно рассматриваться как показатель неуспешности их обучения и развития в целом.

При наличии значительных продвижений в освоении АООП НОО может быть поставлен вопрос о переводе обучающегося с РАС на обучение по варианту 8.2.

Вариант 8.4. предназначен для образования детей с РАС, имеющих, дополнительные тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР): умственную отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, и быть различной степени тяжести, быть осложнена текущими соматическими заболеваниями и психическими расстройствами.

Вариант 8.4 предполагает, что обучающийся с РАС 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: шесть лет (1 - 6 классы).

На основе данного варианта организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося [39].

Обязательной является специальная организация среды для реализации особых образовательных потребностей обучающегося, развитие его жизненной компетенции в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других).

Специальные условия обучения и воспитания включают использование, с учетом медицинских показаний, аппаратуры разных типов коллективного и

индивидуального пользования, дополнительных ассистивных средств и средств альтернативной коммуникации.

Достижения планируемых результатов освоения АООП НОО определяются по завершению обучения по СИПР.

Содержание коррекционно-развивающей области (направления) представлено следующими обязательными коррекционными курсами: «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие» (фронтальные и индивидуальные занятия), «Сенсорное развитие» (индивидуальные занятия), «Двигательное развитие» (фронтальные занятия), «Предметно-практические действия» (индивидуальные занятия), «Коррекционно-развивающие занятия» (индивидуальные занятия).

Содержание данной области может быть дополнено образовательной организацией самостоятельно, исходя из психофизических особенностей обучающихся на основании рекомендаций ПМПК, ИПРА.

Коррекционный курс «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие (альтернативная коммуникация)»

(фронтальные и индивидуальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Формирование разнообразных моделей общения с постепенным сокращением дистанции взаимодействия с окружающими, возможных форм визуального и тактильного контакта, способности проникать в эмоциональный смысл ситуации общения.

- Формирование коммуникативных навыков, включая использование средств альтернативной коммуникации.

Коррекционный курс «Сенсорное развитие» (индивидуальные занятия). Основные задачи реализации содержания:

- Обогащение чувственного опыта через постепенное расширение спектра воспринимаемых ребенком сенсорных, тактильных стимулов.

- Формирование способности обследовать окружающие предметы адекватным способом.

- Формирование и расширение набора доступных бытовых навыков и произвольных практических действий.

- Формирование навыков предметно-практической и познавательной деятельности.

Коррекционный курс «Двигательное развитие»

(фронтальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Мотивация двигательной активности.

- Поддержка и развитие имеющихся движений, расширение диапазона произвольных движений и профилактика возможных двигательных нарушений.

- Освоение новых способов передвижения (включая передвижение с помощью технических средств реабилитации).

- Формирование функциональных двигательных навыков.

- Развитие функции руки, в том числе мелкой моторики. Формирование зрительно-двигательной координации, ориентировки в пространстве.

- Обогащение сенсомоторного опыта.

Коррекционный курс «Предметно - практические действия» (индивидуальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Формирование интереса к предметному рукотворному миру.

- Освоение простых действий с предметами и материалами.

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

Коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия» (индивидуальные занятия).

Основные задачи реализации содержания:

- Коррекция отдельных сторон психической деятельности, нарушений познавательной и эмоционально-личностной сферы.

- Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

- Формирование социально приемлемых форм поведения, сведение к минимуму проявлений неадекватного поведения (неадекватные крик и смех, аффективные вспышки, агрессия, самоагрессия, стереотипии и другие проявления).

- Дополнительная помощь в освоении отдельных предметно-практических действий, в формировании представлений, в формировании и закреплении базовых моделей социального взаимодействия.

- Развитие индивидуальных способностей обучающихся, их творческого потенциала.

Система оценки результатов включает целостную характеристику выполнения обучающимся СИПР, отражающую взаимодействие следующих компонентов образования: знания и умения на конец учебного периода, применение их на практике в жизненных и учебных ситуациях, активность и самостоятельность их применения.

Процедуры итоговой и промежуточной оценки результатов усвоения обучающимися требуют: учета текущего психического и соматического

состояния ребенка, адаптации предлагаемого ребенку материала; упрощения инструкций и формы предъявления: использование доступных ребенку форм вербальной и невербальной (альтернативной) коммуникации; оказания необходимой дозированной помощи.

При оценке результативности обучения особо важно учитывать, что у детей могут быть вполне закономерные затруднения в освоении отдельных предметов и даже областей, но это не должно рассматриваться как показатель неуспешности их обучения и развития в целом.

При наличии значительных продвижений в освоении СИПР может быть поставлен вопрос о переводе обучающегося с РАС на обучение по варианту 8.3.

Для работы с обучающимися с РАС необходим **тьютор**. Уровень его образования должен быть не ниже степени / квалификации бакалавра (специалиста):

- а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;
- б) по направлению «Педагогика» (один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии).

С целью поддержки в образовательном процессе обучающихся с РАС в штатное расписание образовательной организации может быть включен ассистент (помощник), имеющий образование не ниже общего среднего и прошедший соответствующую программу подготовки к работе с детьми.

В связи с принятием санитарно-эпидемиологических требований, утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № СП 2.4.3648-20 (далее - СанПиН), к организации обучения обучающихся с ОВЗ возникают вопросы по организации обучения детей с РАС [9].

Исходя из СанПиНа, дети с РАС могут обучаться только в условиях инклюзии. Однако надо понимать, что инклюзия - это не только обучение в среде сверстников без ОВЗ.

Инклюзией считается и включение детей с определенными нарушениями развития в среду сверстников с иными нарушениями (отличными от нарушений этих детей), но имеющих сходные образовательные потребности.

Включение ребенка с РАС в обычный класс, в среду сверстников без ОВЗ, реально осуществимо только при наличии заключения ПМПК об обучении по варианту 8.1 образовательной программы.

При этом СанПиН устанавливает ограничения общей наполняемости класса: не более 20 обучающихся при включении в класс одного

обучающегося с РАС, не более 15 - при включении в класс двух обучающихся с РАС.

В остальных случаях инклюзия может быть иного характера.

Вариант 8.2. программы также может реализовываться в среде сверстников без ОВЗ. Обучение в начальной школе детей с РАС по варианту 8.2. предполагает пролонгированные сроки: от 5 до 6 лет.

Обратимся к Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015) [13]. Согласно его нормам учащиеся с РАС, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития, могут обучаться совместно с учащимися с задержкой психического развития, а учащиеся с РАС, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с умственной отсталостью, могут обучаться совместно с обучающимися с умственной отсталостью, но не более одного ребенка в один класс.

В соответствии с нормами Порядка и требованиями СанПиНа, ребенок с РАС, рекомендованный к обучению по варианту 8.2 образовательной программы, может обучаться в классе для детей с ЗПР. СанПиН предусмотрено, что класс для детей с ЗПР, обучающихся по 2-му варианту программы, составляет не более 12 обучающихся, что соответствует требованиям к общей наполняемости класса при включении в него обучающихся с РАС. В класс для детей с ЗПР включаются не более двух обучающихся с РАС с заключением ПМПК об обучении по варианту 8.2 образовательной программы.

Отметим также, что обучение детей с ЗПР по 2-му варианту образовательной программы в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предусмотрено в течение 5 лет за счет введения первого дополнительного класса.

Ребенок с РАС, рекомендованный к обучению по варианту 8.3 образовательной программы, может быть включен в класс обучающихся с умственной отсталостью (с легкой умственной отсталостью - интеллектуальными нарушениями). Требования к общей наполняемости класса для обучающихся с легкой умственной отсталостью - не более 12 обучающихся. При включении в такой класс ребенка с РАС требования к общей наполняемости ужесточаются: не более 9 обучающихся в классе. Обучение также предполагает пролонгированные сроки и для обучающихся с умственной отсталостью, и для обучающихся с РАС (в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). Дети с РАС, обучающиеся по 3-му варианту,

включаются в класс для детей с умственной отсталостью (с легкой умственной отсталостью - интеллектуальными нарушениями). Учащимся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития, на период адаптации к нахождению в образовательной организации (от полугода до 1 года) организуется специальное сопровождение.

Ребенок с РАС, рекомендованный к обучению по варианту 8.4 образовательной программы, включается в класс для детей с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития), в котором обучается не более 5 обучающихся в классе.

Таким образом, в образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным общеобразовательным программам, допускается:

- совместное обучение учащихся с задержкой психического развития и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития;

- совместное обучение по образовательным программам для учащихся с умственной отсталостью и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с умственной отсталостью (не более одного ребенка в один класс).

Для успешной адаптации учащихся с РАС на групповых занятиях кроме учителя присутствует воспитатель (тьютор), организуются индивидуальные занятия с педагогом-психологом по развитию навыков коммуникации, поддержке эмоционального и социального развития таких детей из расчета 5 - 8 учащихся с расстройством аутистического спектра на одну ставку должности педагога-психолога.

5. Модели психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Существуют три основные модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС:

1. Психолого-педагогическое сопровождение на базе центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центр).

2. Психолого-педагогическое сопровождение на базе образовательной организации.

3. Интегрированная модель.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях ППМС-центров

В настоящее время многие образовательные организации, в которые попадают дети с РАС, испытывают трудности в организации их психолого-педагогического сопровождения в связи с отсутствием созданных для этого условий.

С введением обучения по ФГОС, в перечень государственных образовательных услуг, оказываемых ППМС-центрами, помимо имеющейся услуги по предоставлению психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации, включены услуги, относящиеся к психолого-педагогическому сопровождению. К таким услугам относятся:

- психолого-медико-педагогическое обследование детей;
- коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся;
- психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

В таких случаях психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС осуществляется в ППМС-центре на основе сетевого взаимодействия образовательной организации и центра.

Одним из направлений деятельности специалистов ППМС-центра является оказание системной и комплексной помощи детям с различными вариантами расстройств аутистического спектра, а также информирование и консультирование родителей (законных представителей), специалистов иных образовательных организаций.

Поддержка образовательных организаций заключается в консультационной, методической, обучающей работе с педагогическим коллективом.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС на базе общеобразовательной организации

Поддержка обучающихся с РАС на базе общеобразовательных организаций осуществляется службой психолого-педагогического сопровождения. Такая служба, как правило, создается в образовательной организации со значительным числом детей с ОВЗ.

Наиболее часто для учащихся с РАС встречаются следующие модели получения образования (Рис. 1).

1 группа. Инклюзивные модели.

А. «Полная» инклюзия.

Вариант 1. Дети с РАС обучаются в классе вместе с типично развивающимися сверстниками по общему учебному плану (вариант 8.1). С такими детьми осуществляется коррекционная работа, организуется сопровождение тьютора.

Вариант 2. Дети с РАС обучаются (по варианту 8.2) в условиях инклюзивной общеобразовательной школы в коррекционных классах для детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями).

Б. «Частичная» инклюзия.

Вариант 1 «Инклюзивная молекула». Дети с РАС зачисляются в инклюзивный класс. Определенную (иногда большую) часть времени обучающиеся проводят в ресурсном классе, где осуществляется индивидуально ориентированное обучение на основе использования прикладного поведенческого анализа.

Вариант 2 «Ресурсный (автономный) класс» в инклюзивной общеобразовательной школе. Ресурсный класс - это отдельный кабинет для специальных занятий, где ученики с РАС занимаются в сопровождении учителя и тьютора по специальной программе, составленной в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями.

Создание ресурсного класса требует технической подготовленности помещения, большого количества специалистов (координатор/супервизор, учитель/кейс-менеджер, тьюторы), и психологической готовности всех участников образовательного процесса (учителей, родителей, учеников) школы, на базе которой создается класс.



Рис. 1 Планировка ресурсного класса

Рабочее (учебное) место ребенка с РАС создается индивидуально с учетом особых образовательных потребностей, сопутствующих нарушений:

- аффективной и коммуникативной сфер ребенка, поведения, моторики, восприятия, внимания и памяти.

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей в рамках инклюзивных моделей:

- 1) психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий для осуществления образовательной и/или социальной инклюзии;

- 2) используется стратегия последовательного включения в среду типично нормально развивающихся сверстников;

- 3) проводится работа по подготовке всех участников образовательного процесса к инклюзии.

2 группа. Дети с РАС обучаются в инклюзивной специальной (коррекционной) школе в классах с детьми, имеющими нарушения развития (варианты 8.3, 8.4).

Пример такой модели - обучение детей с РАС в школьно-дошкольном отделении Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ (ФРЦ МГППУ).

Особенности психолого-педагогического сопровождения в классе для детей с РАС:

- владение учителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения навыками обучения детей и проведения коррекционной работы АООП НОО, адаптации учебных материалов;

- наличие возможности организовывать малокомплектные классы и группы;

- использование дифференцированной системы коррекционной работы и обучения через формирование однородных по уровню развития групп;

- включение в образовательную программу учреждения задач развития навыков социально-бытовой ориентации, подготовки к трудовой деятельности, генерализации навыков, обеспечения возможности их использования в повседневной жизни, использования родительских ресурсов.

К преимуществам организации поддержки обучающихся с РАС школьными службами сопровождения относятся следующие возможности:

- * постоянного динамического наблюдения за обучающимися;

- * сопровождения обучающихся в условиях естественной ситуации обучения;

- * оперативного реагирования на возникающие трудности;

*создания гибкого графика занятий, максимально соответствующего потребностям детей с РАС.

К ограничениям организации сопровождения с помощью служб, созданных в школе, относится их недостаточная компетентность, отсутствие специальных коррекционных программ и методик, в том числе диагностических.

Интегрированная модель организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС

Данная модель включает два формата взаимодействия между образовательными организациями и ППМС-центрами:

- на базе ППМС-центра ребенок получает ту помощь, которую не смогла предоставить школа (например, занятия с дефектологом);
- ППМС-центр выполняет ресурсные функции по методической поддержке школьной службы сопровождения.

Такая модель ресурсного сопровождения образовательных организаций была апробирована и реализована на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения обучающихся с РАС.

В связи с функциональностью такой модели и тенденцией к активному созданию региональных ресурсных центров по организации комплексной помощи детям с РАС, на данный момент она представляется наиболее перспективной.



Рис. 2 Организация рабочего места обучающегося с РАС

6. Особенности наглядных, практических, словесных методов обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС)

Методы формирования предметных результатов обучения и социализации обучающихся с расстройством аутистического спектра имеют свои особенности.



Рис. 3 Использование разного дидактического материала в обучении детей с аутизмом

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с РАС

Наглядные средства обучения - схемы, плакаты, печатные таблицы, инструкции позволяют ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем

социальном пространстве, лучше ориентироваться как в помещении, так и в процессе учебной деятельности. Особое значение приобретает система общения при помощи обмена карточками (The Picture Exchange Communication System; сокращенно – карточки PECS), разработанная Лори А. Фрост и Энди Бонди.

Визуализация режимных моментов. Учебный процесс необходимо максимально визуализировать ввиду того, что у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано:

- понимание речи (такой ребенок часто может «не слышать» обращения);
- умение определять временные границы;
- умение самостоятельно планировать собственное время;
- понимание последовательности событий.

Визуальное расписание – это наглядное отображение того, что ожидает ребенка на уроке. В расписании отображаются задания, поощрения, виды уроков (если ребенок находится продолжительное время в образовательном учреждении), перемены и уход домой. Визуализация достигается с помощью карточек с названием предметов и изображением режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что происходит сейчас и что произойдет позже.

Система методов обучения детей с РАС

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с РАС	
1. Визуализация режима дня.	5. Наглядное подкрепление инструкций.
2. Визуализация плана урока.	6. Показ образца выполнения.
3. Наглядное подкрепление информации.	7. Визуализация правил поведения.
4. Наглядная демонстрация связей между понятиями.	8. Визуализация социальных историй.

Система методов обучению детей с РАС

Комплекс практических методов обучения и воспитания детей с РАС	Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с РАС
1. Индивидуальное проектирование задания.	1. Адаптация устной речи.
2. Помощь в переходах от одной	2. Обучение выполнению инструкций.

деятельности к другой.	
3.Побуждение к самостоятельному поиску информации.	3.Работа над обогащением словаря.

Для учеников школы такие карточки должны сопровождаться подписями, а в последствие заменяться текстовым расписанием.



Рис. 4 Визуализация расписания уроков

Данный прием необходим для соблюдения ребенком учебных правил, благодаря расписанию он видит, в какой момент нужно заниматься, а в какой отдыхать, и когда закончится занятие.

Визуализация режимных моментов важна еще и потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным.

Карточки, расположенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет». При помощи визуальных карточек так же четко должна планироваться деятельность ученика с расстройством аутистического спектра в течение урока. Введение визуального плана урока поможет учителю: упорядочить деятельность на уроке, уменьшить беспокойство детей, 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.



Рис. 5 Визуализация режимных моментов

Визуализация плана урока имеет преимущества:

- ребенок знает, что он должен делать на уроке, и ему не нужны дополнительные словесные инструкции или подсказки;
- повышается уровень самостоятельности ребенка, осуществляется подготовка к смене деятельности;
- заранее предложенный план позволяет избежать конфронтации с учителем;
- формируются основные базовые действия на том или ином уроке;
- учащиеся получают возможность ощущение того, что что-то достигнуто.



Рис. 6 Использование карточек PECS при составлении режима дня

Визуализация связей между понятиями. При изучении нового материала ребенку необходимо наглядно показывать, как одно понятие связано с другим. Процесс научения должен начинаться не с вопроса, а с демонстрации ожидаемого результата. Прежде, чем ожидать результата – покажите, что представляет результат.

Визуализация правил поведения. Для того, чтобы ученики быстрее привыкли к школьным правилам рекомендуется дополнительное обучение правилам поведения на уроке. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила с тщательно продуманной формулировкой. Фраза должна быть короткой, написанной крупным шрифтом, все слова в ней должны быть понятны. Желательно не использовать в формулировке частицу НЕ. Правило должно сопровождаться символом и показывать «как нужно себя вести». Такие напоминания можно расположить 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.



Рис. 7 Визуализация видов деятельности при помощи карточек PECS



Рис. 8 Визуализация социальных историй

Визуализация социальных историй. Для преодоления трудностей у детей с аутизмом в социальном взаимодействии рекомендуется использовать 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.

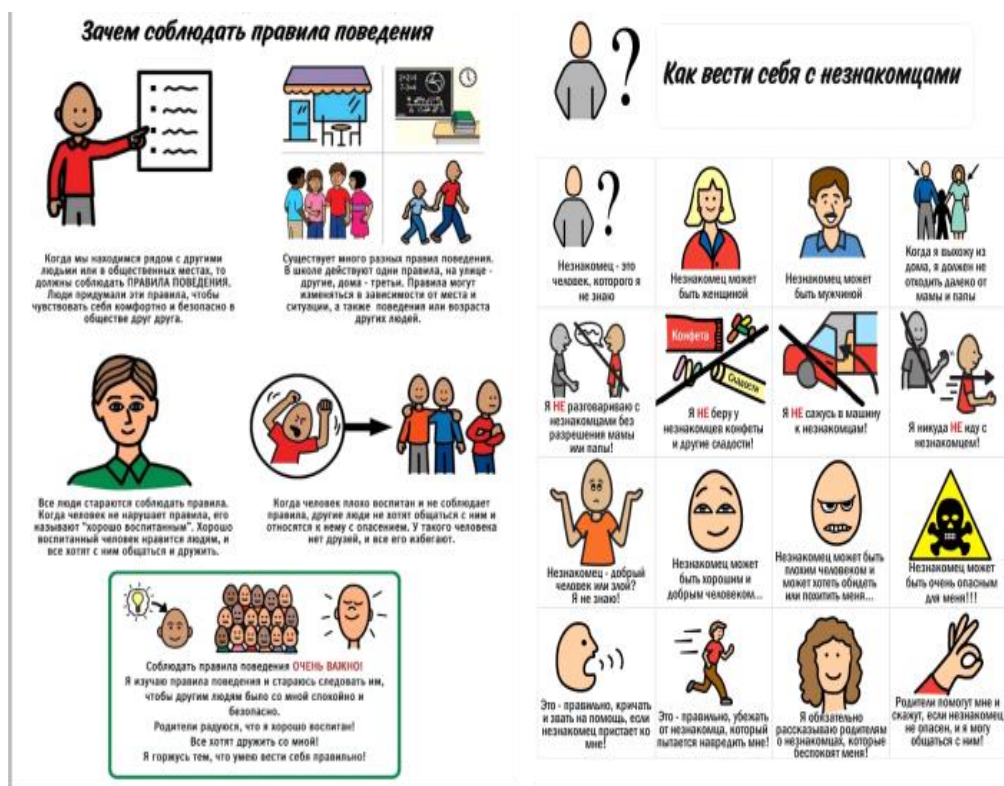


Рис. 9 Визуализация социальных историй

Создание социальных историй способствует формированию практических знаний и умений:

- * в изучении *рутинных* комплексных действий при самообслуживании (в т. ч. приучение к горшку, мытьё головы, чистка зубов, отход ко сну и пр.);
- * в подготовке к предстоящим неизвестным до сих пор событиям (перелёт, поездка на поезде, поход в бассейн, в цирк, празднование дня рождения, Нового года и т.п.);
- * в освоении правил поведения в школе, на приёме у врача, в магазине, в аптеке или при переходе улицы.

Социальный сценарий рекомендуется так же составлять индивидуально - о том, что не удаётся понять именно конкретному ребёнку. Грамотно составленная социальная история может стать эффективным методом социализации, потому что:

- *исчерпывающе, наглядно и последовательно погружает ребёнка в ту ситуацию, которую пока что трудно реализовать в жизни.
- *постоянно находится в поле зрения, что даёт ребёнку время, чтобы усвоить материал, не исчезает, как родительский рассказ.

Значительным плюсом социальных историй является и то, что в них можно использовать фотографии самого ребёнка, его близких и окружающих предметов. Это выручает в тех случаях, когда у ребёнка ещё не сформирован тот высокий уровень абстракции, который позволяет понимать рисованные картинки или схематические символы.

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.

Помощь в переходах от одного вида деятельности к другому. При смене видов учебной деятельности учитель может уменьшить чувство дискомфорта у ребенка:

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

Побуждение к самостоятельному поиску информации. Так как многие дети с расстройством аутистического спектра затрудняются в проявлении инициативы, умение самостоятельно искать определенную информацию является важным навыком. Задания на самостоятельный поиск информации обеспечивают для ученика возможность ее альтернативного получения, в том числе через Интернет.

Обучение переносу знаний. Недостаточная способность к обобщению детей с расстройством аутистического спектра вызывает трудности в выстраивании связей между понятиями, а так же также затрудняет перенос знаний в жизненной ситуации. Для генерализации навыков учителю необходимо: все понятия связывать с жизненными ситуациями ребенка, использовать на уроке большое количество практических заданий, использовать знания для выполнения практических проектов по теме урока.

Обучение работе в паре, группе. Любая работа в группе, общение предъявляют дополнительные требования к ребенку с расстройством аутистического спектра. Не нужно планировать задания, которые требуют максимальной вовлеченности ребенка в общение. Если на уроке акцент делается на совместную работу с другими детьми, то сами задания должны

быть в рамках способностей ребенка с расстройством аутистического спектра.

Комплекс словесных методов обучения и воспитания детей с РАС

Адаптация устной речи. Учителю 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.

Визуальная поддержка при организации рабочего процесса



Рис. 10 Визуализация учебного задания

Обучение выполнению инструкций. Перед тем как дать инструкцию необходимо привлечь внимание учащегося, называя его по имени. Необходимо помнить, что некоторые дети расстройствами аутистического спектра не могут:

- одновременно воспринимать визуальные и речевые сигналы;
- слушать и видеть в одно и то же время; поэтому недопустимо просить их слушать информацию и выполнять еще какое-либо задание (записывать, подчеркивать и т.д.).

Учитель должен разрабатывать несложные инструкции. Не использовать инструкцию типа «прежде чем начать выполнять задание, не забудьте подписать ваши работы, что бы сдать, когда вы их выполните», которая

может вызывать сильное замешательство у ребенка с расстройствами аутистического спектра. При инструктаже нужно проверять понимание учащимся услышанных фраз. Если ученик не понимает фразу, не используйте перефразирование, а сократите ее до ключевых слов. Избегайте длинных глагольных цепочек в объяснениях, т.к. ученики с расстройством аутистического спектра плохо запоминают последовательность.

Работа над обогащением словаря организуется при изучении новой темы. Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают значения термина (слова) и понятия без специального обучения этому, нуждаются в четком выражении ключевых идей или понятий, в специальном обучении абстрактным понятиям и пониманию синонимов.

Обучение ответам на вопросы. Обработка речи у детей с расстройством аутистического спектра может быть намного медленнее, чем у детей с нормальным развитием. 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. В ходе беседы учащемуся нужно предоставить достаточно времени для осмысления вопроса; не использовать перефразирование (это может вызвать замешательство); предлагать вопросы сразу после того, как произошел определенный вид учебной деятельности; предлагать ответить на один и тот же вопрос несколько раз в течение дня, чтобы помочь усвоить схему ответа; подкреплять вопрос визуальной подсказкой, чтобы напомнить ребенку ответ. Обучение устным ответам на вопросы начинается с обучения выделять главное в задании или тексте, чтобы в последствие найти ответ; разработке заданий для домашней формулировке ответа; разработке вопросов, 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 (быстрым) темпом чтения успешно работать на уроке; дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов.

Литература

Нормативно-правовые документы

1. Всеобщая декларация прав человека
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ
«Российская газета», № 23, 06.02.1996, № 24, 07.02.1996, № 25, 08.02.1996, № 27, 10.02.1996
3. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, утвержденный приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н
4. Европейская Хартия прав людей с аутизмом.
5. Конвенция о правах инвалидов.
6. Конвенция ООН о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990).
7. Конституция РФ.
8. Письмо Минобрнауки России от 23 мая 2016 г. № ВК 1074/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий». Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 01 ноября 2024 года № с763 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии.
9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
10. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 г. № Р-93» Об утверждении примерного положения о психолого – педагогическом консилиуме образовательной организации».
11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
12. Приказ Минпросвещения России от 22.03.2021 № 115 б утверждения Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего основного общего и среднего общего

образования».

13. Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

14. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847).

15. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

16. Рекомендации по совершенствованию нормативно-правовой базы внедрения ФГОС ОО для обучающихся с ОВЗ.

17. Рекомендация NCM/ Res (2013) 2 Комитета министров Совета Европы «Относительно полной вовлеченности детей и молодых людей с ограниченными возможностями в жизнь общества» (Принята 16.10.2013 на 1181-ом заседании заместителей министров) «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

19. Федеральный закон от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» «Российская газета», № 159, 17.08.1995.

Психолого-педагогическая, методическая литература

20. Аутизм

21. Аутизм / АВА терапия. Прикладной анализ поведения.

22. Аутизм. Причины, симптомы и виды заболевания.

23. Аутизм. Федеральный ресурсный центр.

24. Аутизм: пособие для родителей, семей и друзей. Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», 2014.

25. Ассоциация комплексной коррекционной помощи. Аутизм.

26. Библиотека аутизма.

27. Биология аутизма. Перечень статей.

28. Браткова М., Караневуская О. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Дошкольное воспитание.-2015. - №5. - С.76-80.

29. Детский аутизм: исследования и практика / Касаткин В.Н., Шапошникова А.Ф., Письменная Н.В., Бородина Л.Г., Сударикова М.А. / под ред. В.Н. Касаткина - М.: Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, 2008. - 33 с.
30. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177с.
31. Егорова Л.В., Зверева Е.А., Орлова М.А., Шаргородская Л.В., Чурилина Е.В. Модель обучения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе. Методическое пособие. - М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. - 88 с.
32. Касаткин В.Н., Шапошникова А.Ф., Письменная Н.В., Бородина Л.Г., Сударикова М.А. Опыт применения стандартизированных диагностических оценочных шкал в комплексной программе лечебно-коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Детский аутизм: исследования и практика. С. 26-58.
33. Кицюра А.Ю. Создание предметно-развивающей среды для аутичного ребенка.
34. Кицюра Ю.Е. Ранний детский аутизм: информация для родителей и педагогов. ГОУ «Житковичский районный центр коррекционно-развивающего и реабилитации обучения» 2016.
35. Ли Линда. Учебное пособие по аутизму (для педиатров, родителей и всех специалистов, работающих в этой области), 2013.
36. Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррой Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ.ред. Хаустова В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 57 с.
37. Насибулина Т.В., Новикова И.Д. Нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательной организации в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с возможностями здоровья // Образование в Республике Коми. - 2017. - № 1. - С. 2 - 5.
38. Насибулина Т.В., Новикова И.Д. Организационно-методическое сопровождение обеспечения образовательного процесса детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. - Сыктывкар: ГОУДПО «КРИРО»,

2017. - 85 с.

39. Оборудование по программе «Доступная среда»: Оборудование: Оборудование для людей с аутизмом.

40. Орлова С.А. Как научиться планировать день вместе с ребенком.

41. Перечень книг по обучению детей с аутизмом.

42. Полезные книги об аутизме для родителей и педагогов.

43. Родяшин Е.В, Раева Т.В., Фомушкина М.Г. Организация жизни аутичного ребенка: методические рекомендации. - Тюмень: Департамент здравоохранения Тюменской области, 2012.

44. Советы по организации доступной среды для аутистов на мероприятиях.

45. Создание специальных условий для детей с расстройством аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях. Методическое пособие / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. - М.: МГППУ, 2012. - 56 с.

46. Примерная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра. Одобрена решением федерального объединения по общему образованию (протокол от 22.12.2105 № 4/15).

47. Шесть правил обучения детей с аутизмом.

48. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС: методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125 с.

49. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ (Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598).

50. Фонд содействия решению проблем аутизма в России "Выход", 2012-2014.

51. Фрост, Лори. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. - М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2011. - 416 с.

ГЛОССАРИЙ

Инвалид - лицо с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими (*Конвенция о правах инвалидов* 13 декабря 2006 г.).

Локальный акт - правовой документ (акт), принятый в установленном порядке компетентным органом управления образовательной организации и регулирующий внутриорганизационные отношения. Локальные акты являются официальным правовым документом образовательной организации, содержат ее реквизиты и действуют только в пределах организации.

Приказ - правовой локальный нормативный или индивидуальный акт, который издается единолично руководителем образовательной организации для решения основных и оперативных вопросов по основной и неосновной деятельности (например, приказ о зачислении в образовательную организацию, о дисциплинарном взыскании, о переводе обучающегося, об утверждении правил внутреннего трудового распорядка). Приказ вступает в силу с момента его подписания руководителем образовательной организации, если в тексте не указан другой срок. Подписанный приказ подлежит регистрации в порядке, установленном образовательной организацией.

Постановление - локальный нормативный (или индивидуальный правовой акт), который принимается по решению коллегиального органа управления образовательной организации (например, постановление органа самоуправления образовательной организации).

Распоряжение - распорядительный, локальный, нормативный, или индивидуальный правовой акт, который издается руководящим работником образовательной организации (например, заместителем руководителя, руководителем структурного подразделения) по вопросам информационно-методического и организационного характера, входящим в его компетенцию.

Решение - правовой локальный акт, принимаемый общим собранием участников образовательного процесса (обучающихся, их законных представителей, работников), позволяющий реализовать право на участие в управлении делами образовательной организации (например, устав принимается общим собранием (конференцией) работников и

представителей обучающихся).

Положение - нормативный правовой локальный акт, который устанавливает правовой статус органа управления образовательной организации (права, обязанности, ответственность), структурного подразделения или основные правила (порядок, процедуру) реализации полномочий образовательной организации (например, положение о реализации инклюзивной практики или положение об организации обучения детей с ОВЗ).

Инструкция - локальный нормативный правовой акт, устанавливающий порядок и способ выполнения той или иной функции, ведения какой-либо деятельности. Инструкция устанавливает, например, права и обязанности работника по занимаемой должности (должностная инструкция), правила делопроизводства (инструкция по делопроизводству) или правила работы (инструкция по технике безопасности, инструкция по противопожарной безопасности).

Правила - локальный нормативный правовой акт, регламентирующий организационные, хозяйственные, административные, распорядительные, дисциплинарные и иные специальные стороны деятельности образовательной организации и участников образовательного процесса.

Хартия - название ряда документов, в которых выражаются политические требования представителей различных социальных слоев и классов.

Классификация и характеристика детского аутизма (по О.С. Никольской)

1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
Основные жалобы родителей			
Отсутствие речи и невозможность организовать ребенка: поймать взгляд, добиться ответной улыбки, Услышать жалобу, просьбу ,получить отклик на зов, обратить его внимание на инструкцию, добиться выполнения поручения.	Жалобы на задержку психического развития и, прежде всего - развития речи; обо всех остальных трудностях они сообщают позже.	Трудности во взаимодействии с ребенком, его экстремальной конфликтностью, невозможностью с его стороны уступить, учесть интересы другого, поглощенностью одними, и теми же занятиями и интересами.	Как дети с задержкой психического развития.
Проявления аутизма			
Дети производят загадочное впечатление своим отрешенным и, тем не менее, часто лукавым и умным выражением лица. Не откликаются на просьбы и ничего не просят сами, часто не реагируют даже на боль, голод и холод, не проявляют испуга в ситуациях, в которых испугался бы любой другой ребенок.	Это наиболее страдающие аутичные дети: лицо их обычно напряжено, искажено гримасой страха, характерна для них скованность в движениях.	Лицо ребенка, как правило, хранит выражение энтузиазма: блестящие глаза, застывшая улыбка. Кажется, что он обращается к собеседнику, но это абстрактный собеседник. Ребенок пристально смотрит на вас, но в сущности не имеет вас ввиду; он говорит быстро, захлебываясь, не заботясь о том, чтобы быть понятным.	Это физически хрупкие, легко утомляющиеся дети. Внешне они могут напоминать детей второй группы. Для них характерна вялость, но она легко сменяется перевозбуждением. На их лицах часто застывает выражение тревоги, растерянности, но не панического страха. Мимика их более адекватна обстоятельствам, Но тоже "угловата": в ней нет оттенков, плавности, естественности переходов, порой она напоминает смену масок. Производят впечатление патологически робких и застенчивых.
Состояние моторных функций			
В своем бесцельном движении по комнате они могут проявлять замечательную координацию движений: перелезая, перепрыгивая, вписываясь в узкие проходы, они никогда не ушибутся, не промахнутся. При попытках научить их что-то произвольно делать обнаруживается, что и в крупных, и в "тонких" движениях проявляются грубые нарушения	Здесь нет пластичных движений, своеобразной ловкости в освоении пространства. Движения напряженно скованы, механистичны, действия рук и ног плохо скоординированы. Дети как будто не движутся, а меняют позиции; пространство комнаты пересекают согнувшись, перебежками, как будто это опасное место. Они	Это моторно неловкие дети: налицо нарушения регуляции мышечного тонуса, слабая координация движений туловища, рук и ног, тяжелая походка, нелепо растопыренные руки; они могут налетать на предметы, вообще часто не удачно вписываются в свободное пространство. Трудности проявляются и в "крупной", и в "тонкой" ручной моторике. Дети	Они выглядят заторможенными, скованными, но их движения менее напряжены и механистичны, скорее они производят впечатление угловатой неловкости.

<p>мышечного тонуса, вялость и слабость; непосильными задачами для них оказываются освоение, и удержание необходимой позы, координация движений руки и глаза (ребенок просто не смотрит на то, что делает), воспроизведение нужной последовательности действий. Ребенок может, подчиняясь, пассивно принять позу или повторить движение, задаваемые взрослым, но с огромным трудом закрепляет моторный навык, практически не может использовать его в жизни сам, без внешнего побуждения и диктовки.</p>	<p>не могут подражать действиям других людей, также очень неловки, руки не слушаются их.</p>	<p>поражают бытовой неприспособленностью - даже к шести-семи годам они могут не выработать простейших привычек самообслуживания.</p>	
--	--	--	--

Поведение детей

<p>Поведение ребенка является полевым. Оно определяется не активными внутренними устремлениями, не логикой взаимодействия с другим человеком, а случайными внешними влияниями. Полевое поведение - эхо посторонних впечатлений: не ребенок обращает внимание на предмет, а предмет как бы сам обращает на себя его внимание своей чувственной фактурой, цветом, звуком. Не ребенок направленно идет куда-то, а пространственная организация объектов заставляет ребенка передвигаться в определенном направлении.</p>	<p>Дети требуют строго соблюдать сложившийся жизненный стереотип, в который включаются и обстановка, и привычные действия, и весь распорядок дня, и способы контакта с близкими. Для них обычна особая избирательность в еде, в одежде, фиксированные маршруты прогулок, пристрастия к определенным занятиям, предметам, особый строгий ритуал в отношениях с близкими многочисленными требованиями и запреты, не выполнение которых влечет за собой срывы в поведении ребенка.</p>	<p>Годами ребенок может говорить на одну и ту же тему, рисовать или проигрывать один и тот же сюжет. Родителей нередко беспокоит, что ему нравится, когда его ругают, он старается все делать назло. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными, злыми, асоциальными явлениями.</p>	<p>Дети ласковые, привязаны в эмоциональных контактах с родными. Это очень "правильные" дети: словчить, обмануть, чтобы оправдаться, для них невозможно. Именно их сверхправильность, сверхориентированность на взрослого часто воспринимается как тупость. Все свои отношения с миром такой ребенок стремится строить через взрослого человека. Он с напряжением пытается прочесть на нашем лице: "а что вы считаете правильным?", "какого ответа выждете от меня?", "что мне делать, чтобы быть хорошим?"</p>
---	---	--	---

Контакт с окружающим миром

<p>Дети устанавливают и сохраняют максимально возможную дистанцию в контактах с миром: просто не вступают с ним в активное соприкосновение.</p>	<p>Избирательное отношение с миром. Фиксируется все неприятное, страшное, формируются множественные запреты. Вместе с тем у него имеется некоторый арсенал простых стереотипов поведения, в рамках которого он может чувствовать себя уверенно и защищено.</p>	<p>Они уже не просто избирательны в контактах с миром, они могут определить для себя цель и развернуть программу действий по ее достижению. Проблема ребенка в том, что его программа, при всей своей возможной сложности, не приспособляется гибко к меняющимся обстоятельствам. Это развернутый монолог - адаптивно учитывать</p>	<p>Пытаются вступить в контакт, в реальное взаимодействие с другими людьми. На первый план здесь выступают уже не защита, а повышенная ранимость, заторможенность в контактах (т.е. контакт прекращается при ощущении малейшего препятствия или противодействия), неразвитость самих</p>
---	--	---	--

		изменения в окружающем мире и уточнять свои действия ребенок не может. Если реализация его плана воздействия на среду и людей нарушается, это может привести к деструктивному срыву в поведении.	форм общения, трудности сосредоточения и организации ребенка.
Речевое развитие			
<p>Это неговорящие, мутичные дети, но могут иногда достаточно чисто произносить отдельные слова и даже фразы (но он может никогда их больше не повторить). Ребенок не только не пользуется речью - он не использует жесты, мимику, изобразительные движения. Даже гуление и лепет таких детей производят странное впечатление: в них тоже нет элемента коммуникации, звуки носят скорее неречевой характер-это может быть особое бормотание, щебет, свист, скрип, часто звуко-высотное интонирование. Иногда в них может слышаться особая музыкальная гармония.</p>	<p>Это говорящие дети, они могут пользоваться речью для того, чтобы выразить свои нужды. Ребенок накапливает набор речевых штампов, команд, жестко связанных с ситуацией. Усвоение готовых штампов делает понятной склонность к эхоталии, рубленому телеграфному стилю, длительной задержке в использовании Местоимений первого лица, просьбам в инфинитиве ("дать, пить", "гулять"), в третьем лице ("Петя [или: он, мальчик] хочет") - т. е. в своих обращениях он просто воспроизводит слова близких. Отсутствие обращений проявляется и в том, что не освоены ни жесты-указания, ни направленная на коммуникацию мимика. Интонация их речи тоже не служит средством воздействия на другого человека. Она часто является простым эхом интонации близкого, того тона, которым говорят с ребенком.</p>	<p>Эт очень "речевые" дети. Они рано набирают большой словарный запас, начинают говорить сложными по форме фразами. Однако их речь производит впечатление слишком взрослой, "книжной"; она также усваивается с помощью цитат, широко используемых в малоизмененной форме. Однако и эта столь богатая возможностями речь в малой степени служит коммуникации. Ребенок способен тем или иным способом выразить свои нужды, сформулировать намерения, сообщить впечатления, может даже ответить на отдельный вопрос, но с ним нельзя разговаривать. Для него важнее всего проговорить свой монолог, и при этом он совершенно не учитывает реального собеседника. Ребенок говорит очень неразборчиво. Нарушена регуляция темпа, ритма, высоты звука. Он говорит без интонационных пауз, монотонно, быстро, захлебываясь, глотая звуки и даже части слов, темп все более ускоряется к концу высказывания. Неразборчивая речь становится одной из важных проблем социализации ребенка.</p>	<p>Налицо также проблемы речевого развития: он явно не улавливает инструкции, его речь бедна, смазанна, аграмматична. Очевидна также его малая понятливость в простейших социальных ситуациях. Однако мы должны всегда помнить, что аграмматичность, неловкость, непонятливость они проявляют в попытках вступить в диалог, в реальное взаимодействие с другими людьми, тогда как остальные заняты прежде всего защитой и аутостимуляцией. Таким образом, дети четвертой группы испытывают трудности, пытаясь установить контакт с миром и организовать с ним сложные отношения.</p>
Формы аутистической защиты			
<p>В наименьшей степени выражено активное сопротивление изменениям в окружающем мире, меньше всего отстаивают неизменность жизненного стереотипа. У детей этой группы в малой степени развиваются активные формы аутистической</p>	<p>Дети стремятся сохранить неизменность в окружающей среде и сопротивляются любому новшеству. Это уже не просто попытка ускользнуть, это отчаянное отстаивание себя, могущее перейти в</p>	<p>Аутистическая защита Такого ребенка – это тоже отстаивание стереотипа. Однако, в отличие от ребенка второй группы, он не так внимателен к детальному сохранению постоянства окружающей обстановки, для него важнее отстоять</p>	<p>Страх оказаться несостоятельным, испытать неодобрение со стороны взрослых, быть непринятым другими детьми способствует развитию у него постоянной тревожности, легкой</p>

<p>защиты. Активно проявляются только моменты самоагрессии - самой отчаянной формы защиты в ответ на прямое давление взрослого.</p>	<p>генерализованную агрессию, когда ребенок царапается, кусается, с воплями отбивается головой, ногами, руками и всем, что попало под руку. Однако, если ситуация остается безвыходной, агрессия и здесь легко обращается на себя, становясь опасной для жизни и здоровья малыша.</p>	<p>неприкосновенность своих программ поведения. Он даже может внести что-то новое в свою жизнь, если это происходит под его полным контролем, но принять новое, если оно неожиданно, если исходит от другого, он не способен. На этой почве возникает большинство конфликтов близких с такими детьми, формируются соответствующие установки негативизма. Возможна и агрессия. Хотя у такого ребенка она чаще всего бывает вербальной, напряженность его агрессивных переживаний, изощренность рассуждений о том, что он сделает со своими врагами, бывает очень тяжелой для его близких.</p>	<p>тормозимости, стремления жить в стереотипных условиях.</p>
---	---	--	---

Формы аутоstimуляции (стереотипии)

<p>Почти не имеется фиксированных форм даже примитивных моторных стереотипий. Для них важны ощущения зрительные, вестибулярные, относящиеся к телесным ощущениям, связанные с собственным движением (карабканьем, лазаньем, прыжками), с активностью вокруг них - часами они могут сидеть на подоконнике и созерцать мелькание на улице. Стереотипность проявляется у них прежде всего в монотонности полевого поведения.</p>	<p>Для детей этой группы типично обилие стереотипных моторных движений, они поглощены ими, и их моторные стереотипии носят самый причудливый и изощренный характер. Это и избирательное напряжение отдельных групп мышц, суставов, и прыжки на напряженных прямых ногах, и взмахи рук, верчение головой, перебирание пальцами, трясение веревочек и палочек. В таких действиях они проявляют исключительную ловкость. Важно отметить, что это ловкость отдельной части тела: все тело сковано, а, например, рука совершает что-то невообразимо искусное. И вертится на пальце блюдце, точным и бережным движением с травинки снимается бабочка, одним росчерком рисуется любимый зверек, из мельчайших элементов выкладываются узоры</p>	<p>Возможность легко совершать мыслительные операции становится для них источником впечатлений для аутоstimуляции. Они находят удовольствие в стереотипном воспроизведении отдельных впечатлений, связанных с проговариванием логических и вычерчиванием пространственных схем, математическими вычислениями, проигрыванием шахматных композиций, коллекционированием сведений из области астрономии, генеалогии, других наук и разделов отвлеченного знания. С другой стороны аутоstimуляция носит особый характер. Ребенок не заглушает неприятные и пугающие впечатления, а, на оборот, взбадривает себя ими. Он все время говорит о пожарах, бандитах или помойках, рисует крыс, пиратов, высоковольтные линии с надписью: "Не влезай - убьет!" Суть в том, что данная неприятность</p>	<p>Формы аутоstimуляции здесь не выработаны. Моторные стереотипии могут возникнуть только в напряженной ситуации, но и в этом случае они не будут изощренными. Напряжение скорее проявится в особом беспокойстве, суетливости движений, в уменьшении способности концентрировать внимание. Успокоение, тонизирование здесь достигается более естественным способом - обращением за поддержкой к близкому человеку.</p>
---	--	---	--

	мозаики, умело запускается любимая пластинка.	уже частично им пережита, он не так боится ее и наслаждается ощущением некоторого контроля над опасностью.	
Глазной контакт			
Взгляд плавно ускользает от собеседника.	Случайно встретив чей-то взгляд, резко отворачиваются, вскрикивают, закрывают лицо руками.	Часто смотрят в лицо, но в действительности их взгляд направлен "сквозь" человека.	Дети способны смотреть в лицо собеседнику, но контакт с ним носит прерывистый характер: они держатся рядом, но могут немного отворачиваться, и взгляд их часто уплывает в сторону, чтобы затем снова вернуться к собеседнику.