

**Модель специальной индивидуализированной  
образовательной среды с учетом специфики проявления  
симптоматики РАС у обучающихся**

*Методическое пособие.*

Ранний детский аутизм представляет собой расстройство развития, обязательными признаками которого являются нарушения коммуникативной, когнитивной, речевой сфер и наличие стереотипного, повторяющегося поведения. Причины аутизма до сих пор не ясны, вместе с тем, ключевым фактором в настоящее время признаются генетические нарушения (случайные мутации и наследственные формы). Клиническая картина раннего детского аутизма крайне неоднородна. Уровень когнитивного развития варьирует от степени тяжелой умственной отсталости до опережающего развития. Диапазон речевых нарушений также очень широкий. У одних детей они могут ограничиваться своеобразием интонирования и эмоционального окраса речи, у других пациентов достигают степени тотального мутизма с нарушением всех компонентов и этапов развития речевой функции. Все это говорит о том, что аутизм, по всей видимости, представляет собой не один, а множество разных синдромов, отличающихся друг от друга патогенезом, клинической картиной, и требующих различных подходов в обучении и коррекции. В связи с этим, первостепенной задачей представляется точная диагностика уровня развития ребенка, соотношения сохранных, нарушенных и компенсаторных форм поведения. DSM-IV (руководство по диагностике и статистике психических расстройств) и ICD 10 (Международная классификация болезней 10-го пересмотра) являются основными международными классификациями, которые устанавливают критерии для диагностирования РАС. Отличительной особенностью детей с тяжелой формой аутизма является сенсорная дезинтеграция, представляющая собой трудности координации тактильных, проприоцептивных, зрительных и акустических стимулов, что препятствует построению полноценной картины мира. Наиболее распространенными симптомами сенсорной дезинтеграции являются понижение или повышение порогов тактильной и проприоцептивной чувствительности, своеобразные установки глаз и головы, отсроченные реакции на сенсорные стимулы, трудности удержания фокуса зрительного внимания, нарушения зрительно-моторной координации и т.д. В литературе есть указания на

различные формы нарушения перцептивной функции при аутизме: повышение порогов восприятия движения, трудности восприятия биологического движения, нарушение восприятия целого при избыточном внимании к деталям, трудности распознавания лиц, управления. Обширный материал посвящен изучению нарушений зрительного внимания при данном синдроме. В последнее время появилось достаточно много работ, указывающих на функциональную патологию дорзального и вентрального путей при аутизме. Анализ литературы и собственные наблюдения показывают, что нарушения зрительной когнитивной функции при аутизме можно подразделить на две основные группы. Часть нарушений касается трудностей формирования целостного образа объекта, начиная с самых простых этапов – выделения границ объекта и заканчивая сложностями интеграции целостного образа на основании различных аспектов зрительной информации и межмодального синтеза. Другая категория проблем связана с нарушением зрительного контроля и управления действиями, анализа тех аспектов зрительной информации, которые определяют особенности движения в пространстве, манипулирования с предметами и т.д. Поэтому существует необходимость выбора инструментов системной диагностики особенностей развития различных сфер у детей с аутизмом, на основании которой можно было бы сделать вывод не только о недоразвитии определенных навыков, но и о причинно-следственных связях в рамках наблюдаемых симптомов. Поэтому одной из задач, которую мы поставили перед собой, является формирование диагностического портфеля и разработка комплексной диагностической карты, построенной с учетом современных представлений о проявлениях РАС. Результаты такого диагностического исследования позволяют определить направление коррекционного вмешательства, основанного на анализе всех имеющихся симптомов. В современной школе, в связи с введением ФГОС, специалисты (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учителя предметники и др.)

выполняют важные задачи по помощи в интеграции обучающихся с РАС в социокультурную жизнь. В комплекс задач по психологопедагогической поддержке и социальной адаптации детей с РАС в системе общеобразовательной школы входит налаживание эффективного педагогического взаимодействия и формирование его границ; помощь в организации учебной деятельности при отсутствии тьюторского сопровождения, формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях межличностного взаимодействия в быту, в трудовой деятельности и их последовательное, гибкое изменение; персонализированная работа, направленная на формирование позитивного «Я-образа» обучающегося, его адекватных представлений об окружающих и психологической модели взаимодействия с ними, его эмоциональное, социальное и личностное развитие; формирование у него функций самоконтроля; психологопедагогическая работа с родителями ребёнка и налаживание эффективного взаимодействия семьи со специалистами; помощь в межличностной коммуникации в среде сверстников ребёнка. Ключевая проблема у детей с РАС – это нарушения и затруднения во взаимодействии и коммуникации с другими людьми. При проблеме в восприятии – например, зрения или слуха, человек стремиться к коммуникации, то есть у него сильный мотив к общению и взаимодействию. Напротив, у детей с РАС именно в этом месте существуют большие затруднения. Большинство симптомов РАС приводит ребенка к избеганию общения и взаимодействия. Таким образом, ребенок находится в изоляции. Ситуация изоляции для здорового человека – патогенна. Известно, что при длительной вынужденной изоляции у большинства людей появляются тяжелые психические расстройства, и, в частности расстройства личности. Поэтому, как бы трудно это не было – основное действие должно вести к эффективной коммуникации, взаимодействию и отношениям. Это основное условие развития личности. Поэтому стратегическая линия работы с детьми – формирование коммуникации. Все остальные проблемы – стереотипизация, эмоциональные реакции и т.п., необходимо преодолевать для возможности

коммуникации. Если коммуникация выстраивается, то начинают формироваться механизмы адаптации в социуме, следом за которой появляется условия для социализации. Затруднения в коммуникации не означает, что ребенок не имеет мощную потребность в отношениях, в привязанности, в чувстве общности с другими людьми. Просто его затруднения являются барьером для реализации базовой потребности в отношениях. Само по себе пребывание ребенка с РАС в общеобразовательной школе не гарантирует эффективного обучения академическим навыкам. Но создание специальных условий (адаптированная программа, индивидуальная образовательная траектория, эффективное сопровождение, помощь тьютора), а также присутствие нормально развивающихся детей в качестве модели для подражания и среды для общения помогает ребенку с РАС быть более успешным в освоении школьной программы, способствует формированию коммуникативного поведения, расширению жизненного опыта и социализации. После школы ребенку с аутизмом предстоит жить в том же обществе, что и выпускникам обычных школ. Чем раньше они познакомятся друг с другом, тем выше шансы на то, что между ними сложится понимание и взаимодействие. Ребенку с аутизмом, который ходит в школу вместе с обычными детьми, гораздо проще будет ощущать себя частью общества, чем выпускнику коррекционной школы. Способность к коммуникации можно реализовать только в ситуации группы людей. Поэтому мы выбрали для проекта инклюзивную форму работы. Индивидуализация обучения посредством дистанционных образовательных технологий в целевых группах предполагает такую организацию образовательного процесса, которая соответствует специфике выбранной малой группы и целям работы с ней. В нашем случае – это группа учащихся нашей школы с симптомами РАС, у которой также существуют выраженные проблемы в обучении, коммуникации, взаимоотношениях и эмоциональных реакциях, создающие трудности себе и окружающим. Другими словами – это группа с риском дезадаптации, затруднениях в социализации и, соответственно, нарушениями

самоидентификации. Такие обстоятельства требуют специальных действий и условий. Образовательная деятельность обучающегося может быть успешной при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении. Каждая сложная ситуация порождает множественность вариантов решения. Педагогическое сопровождение может рассматриваться как помощь ребенку с РАС в формировании ориентационного поля. Таким образом, индивидуализация образовательного процесса предполагает разработку и реализацию индивидуальной образовательной траектории обучающихся с РАС, создание условий для индивидуального развития ученика в процессе отслеживания его индивидуального прогресса, образовательных и личных достижений.

## Образовательные потребности детей с РАС

Образовательные потребности детей с РАС включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ и специфические:

- в периоде индивидуализированной «подготовки» к школьному обучению;
- в наличии хотя бы минимального опыта фронтального обучения;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей;
- в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;

- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;
- в организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;
- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей (в составлении индивидуальной образовательной программы по разным предметным областям);
- в индивидуализированной оценке достижений ребенка с учетом его особенностей;
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;
- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.



## Организационно-педагогические условия обучения детей с РАС

*Основные модели* включения детей с РАС в образовательное пространство общеобразовательной школы.

Вариант 1.	Вариант 2.	Вариант 3.
<p>Обучающийся с РАС включается в общеобразовательный класс и обучается в нем при сопровождении тьютора.</p> <p>Такой вариант включения возможен для детей, имеющих опыт фронтального обучения, и овладевших программным материалом начальной школы по предметам основного цикла в полном объеме, и не имеющих поведенческих нарушений.</p>	<p>Создание условий индивидуального обучения ребенка по программе средней школы, наличие всего комплекса психолого-педагогического сопровождения ребенка и его включение на фронтальные занятия с классом, классных часах, на занятиях в рамках дополнительного образования вместе с другими учениками класса.</p>	<p>Создание специального класса, состоящего из 5-6 детей с различными вариантами РАС примерно одного возраста.</p> <p>Предполагается, что классным руководителем такого класса, и одновременно учителем, ведущим отдельные предметы должен стать учитель-дефектолог. Основные предметы — математика, русский язык, иностранный язык и пр. ведут учителя предметники, а учитель-дефектолог проводит коррекционные занятия.</p>

		В классе обязательно работает тьютор.
--	--	---------------------------------------

Контингент педагогов должен быть представлен не только учителями-предметниками, но также педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальным педагогом, педагогами дополнительно образования.

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса должно соответствовать специфике требований обучения школьников с РАС:

- организации пространства, в котором обучается ребенок с РАС;
- организация временного режима обучения;
- организации рабочего места ребенка;
- техническим средствам обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей в соответствии с индивидуальной программой обучения.

Участники образовательных отношений должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребенка с РАС. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования.

*Примерный перечень локальных актов образовательной организации.*

Приказ об открытии класса для обучающихся, имеющих сложный дефект.

Приказ об учреждении школьного психолого-медико-педагогического консилиума и порядке его работы.

Приказ о разработке и утверждении АООП НОО, индивидуальных программ обучения для учащихся с РАС.

Приказ о назначении специалистов сопровождения учащегося с РАС в инклюзивном классе.

*Особенности организации учебного процесса, учитывающие типичные проблемы детей с РАС*

*Командный метод работы.* Педагогическая команда может быть различной по составу, но без командного подхода невозможно осуществлять инклюзивную практику. Взаимодействие учителей, тьютора, администрации, специалистов сопровождения (педагогов-психологов, логопедов и др.) не сразу и не всегда становится по-настоящему командным, каждый из специалистов решает свои, узкоспециализированные задачи. Однако опыт работы школ, реализующих инклюзивную практику, показывает, что без нахождения общего языка, постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу школы в данном направлении нельзя назвать успешной.

*Педагогическая команда – это:*

- общие ценностные ориентиры;
- профессиональная и личностная поддержка друг друга;
- единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы;
- единый профессиональный язык;

- достоверная информация о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемая специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса;
- скоординированность и четкая организация действий, как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;
- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;
- участие в широком профессиональном сообществе.

Основной формой взаимодействия всех специалистов является школьный психолого-педагогический консилиум - форма взаимодействия всех участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ОУ, в рамках которой происходит разработка стратегии и планирование конкретного содержания и регламента психолого-педагогического сопровождения учащегося.

Регламент деятельности Психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения определяется Письмом Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

Обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе требует создания индивидуального образовательного маршрута. Под индивидуальным образовательным маршрутом ребенка с РАС в образовательном учреждении подразумевается система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и составление индивидуальной образовательной программы.

*Основные подходы к разработке индивидуальной адаптированной основной образовательной программы обучающегося с РАС*

АООП разрабатывается в рамках деятельности ПМПк коллегиально. Учитель, специалисты и родители являются полноправными участниками работы над АООП.

В соответствии с графиком производится оценка достижений ребенка — динамики его развития, освоения отдельных компонентов образовательной программы, степень адаптированности в группе сверстников, школьном коллективе. Также предполагается анализ динамики и эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой специалистами консилиума в рамках такого компонента АООП как психолого-педагогическое сопровождение. По результатам заключений всех специалистов консилиума ОУ и педагогической характеристики педагога класса происходит, если это необходимо, корректировка всех компонентов АООП.

Формулировки цели и задач, планируемых результатов, критериев достижений ребенка с ОВЗ носят максимально конкретный характер.

В индивидуальной АООП закреплена ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы.

После окончательной разработки АООП она должна быть согласована с родителями (законными представителями) обучающегося, принята педагогическим советом и утверждена директором школы.

### **Обучающийся с РАС и школьное образовательное пространство**

На начальном этапе обучения необходимо, чтобы пространство, в котором обучаются дети с РАС, не вызывало боязни. Если дети с РАС обучаются отдельной малочисленной группой (класс для детей со сложной структурой дефекта), можно выделить для них отдельный кабинет, пространство, к которому они постепенно привыкают и считают «своим», т.е. безопасной для себя зоной.

Перед началом занятий в школе для учащихся с РАС нужно провести экскурсию по тем помещениям, которые необходимы им на первом этапе обучения: класс, туалет, столовая.

Постепенно зону, в которой находятся учащиеся с РАС, нужно расширять. К ней добавятся физкультурный зал, раздевалка, библиотека, актовый зал. Таким образом, учащиеся будут постепенно осваиваться в пространстве школы, встречаться с другими учащимися, социализироваться.

В случае если ребенок с РАС обучается в инклюзивном классе, ему необходимо сопровождение взрослого до тех пор, пока он не освоится в пространстве школы. Можно так же рассмотреть на консилиуме вопрос о частичном посещении учащимся с РАС групповых занятий при составлении их индивидуальной программы обучения. По мере адаптации ребенка с РАС в школе и в зависимости от состояния данного учащегося, количество групповых занятий можно увеличивать или уменьшать, если состояние ребенка временно ухудшилось.

Пространство класса для детей с РАС рекомендуется разделить на зоны: учебную и свободную. В свободной зоне должен находиться общий стол, шкаф с играми, мини-библиотека, ковер или маты, на которых можно сидеть или лежать. Это дает возможность проводить часть занятий, если это позволяет содержание урока, за общим столом или на полу, помогает снизить трудности удержания позы за партой в течение 40-45 минут, варьировать длительность учебной нагрузки для разных детей. В этой зоне можно заниматься чтением литературы, играть в настольные познавательные игры; заниматься другими видами деятельности, не требующими сидения за партами. Свободная зона - это дополнительный стимул к достижению результата.

Мебель, которой пользуются учащиеся с РАС, должна быть максимально комфортной. Парты и стулья должны быть подобраны по росту детей. Желательно иметь парты с регулирующимся углом наклона

столешницы — это может значительно снизить индивидуальные трудности ребенка. Часто дети с РАС испытывают организационные трудности при подготовке к уроку или во время урока: не могут найти необходимый учебник, тетрадь, найти в пенале нужный инструмент. Тренировка этих действий требует специального внимания, нуждается в отдельной проработке не только в школе, но и дома. Для облегчения этих проблем можно укрепить на парте подставку для карандашей, в которой постоянно будут находиться необходимые письменные приборы и чертежные инструменты. Необходимо следить, чтобы на поверхности парты во время урока у ребенка с РАС не лежало никаких лишних предметов - только то, что необходимо на данном уроке. Любой лишний предмет отвлекает внимание и увеличивает количество трудностей.

Время отдыха учащихся можно варьировать в зависимости от содержания занятия и состояния учащихся.

Важным условием для успешного обучения детей с РАС является наличие необходимых наглядных материалов. В классе должна быть аппаратура для демонстрации видео- и аудиозаписей (компьютер, мультимедийный проектор, экран). Наглядные материалы также должны быть ориентированы на особенности развития и организации внимания учащихся.

Рекомендуется представить на доске зрительную опору для лучшей ориентации учащихся в пространстве. При этом все названия и знаки, которые относятся к понятию «лево», лучше изобразить одним цветом, а те, которые относятся к понятию «право» — другим. Например, все, что слева — синим; все, что справа — красным. Такая зрительная опора не только помогает ребенку в формировании зрительно-пространственных функций, но и помогает упрочить понимание связи направления движения по числовому лучу с математическими действиями. Над доской рекомендуется повесить «числовой луч» с рядом натуральных чисел.

Так как для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна своя опора, необходимо подбирать (создавать) наглядные материалы, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе (услышать, увидеть, написать). Это помогает каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития.

Обязательным элементом организации образовательного процесса являются соблюдение расписания занятий и правил поведения, с которыми ознакомлены дети, родители, учителя. Следует отметить, что это не только помощь в организации деятельности детей, но и опоры содержательного плана.

Возможно, при помощи пиктограммам составлять расписание на один учебный день или неделю. Это связано с особенностями организации и распределения внимания у детей с РАС, помогает им планировать свою деятельность и выдерживать учебную и эмоциональную нагрузку.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся с РАС, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность, для них нужна система оценки, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи каждого ребенка. Очень важно развести в понимании детей и родителей понятия «отметка» и «оценивание».

Ребенок с РАС нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Чтобы определить, какие подкрепления лучше подходят для учеников, учитель может предложить им выбрать из списка те из них, которые они предпочитают или посоветоваться с родителями каждого ребенка.

На начальном этапе при организации обучения детей с РАС предоставляйте каждому ребенку возможность работать в присущем ему темпе. Лучше предложить ребенку пропустить очередную запись, предложить задание, для выполнения которого требуется меньше времени.



1. Объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом. Выполнение меньшего объема работы позволяет менее подготовленному ребенку успешно с ней справиться, что, в свою очередь, помогает ему почувствовать себя участвующим в общей работе.

2. Отчасти индивидуализации может способствовать организация групповой работы. В начале обучения ее нельзя использовать в полной мере, но постепенно вводить ее элементы - разумно. Важно учитывать необходимость смены состава группы для формирования у детей адекватной самооценки

3. Регулярная смена видов деятельности и форм работы на уроке позволяет всем детям без исключения снять напряжение, повысить внимание.

4. Почти всем детям необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух. Учите детей говорить тихо, вполголоса, шептать «губами», чтобы не мешать другим. Но не запрещайте детям говорить вслух - через внешнюю речь происходит осмысленное освоение нового и трудного материала.

5. Важно следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее. Чаще предлагайте детям задания, которые бы они выполняли с удовольствием. Требовать от ребенка выполнения неинтересных или более сложных заданий следует осторожно и дозировано, так как постоянное напряжение приводит к соматическим или психологическим проблемам.

6. Основное правило для учителя. Создание условий для адаптации ребенка к школе состоит в том, чтобы ребенок был успешен не столько в обучении, сколько в сфере общения и взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений: учителями, детьми, родителями.

### **Адаптация программного материала**

Для адаптации детей в школе необходимо определить диагностический период. Особое внимание требуется уделить наблюдению за особенностями поведения. Учителю и тьютору необходимо научиться понимать, какие стимулы (инструкции, задания, ситуации) могут спровоцировать аффективные вспышки, негативные реакции и реакции отказа от деятельности.

Выявление особенностей понимания речи. Важно понимать какую часть информации, подаваемой устно, понимает тот или иной ребенок, какие инструкции, лучше усваиваются и чаще выполняются, в какой форме должен быть задан вопрос, что бы он был усвоен.

Необходимо определить нижнюю границу программных требований. важно уделить особое внимание формированию универсальных учебных действий, поскольку, их сформированность поможет преодолевать ту или иную дефицитарность при усвоении программы.

Как только будет понятен базовый (минимальный) уровень освоения программы, будут определены навыки и умения, которые необходимо сформировать за учебный период.

Вся программа обучения в классе должна строиться с учетом индивидуальных особенностей, определенных в индивидуальной программе обучения. Важно помнить, что для адекватной оценки знаний, умений и навыков важно подобрать адекватный вид контроля.

Наличие у каждого ребенка специфических проблем и трудностей, определяет важность индивидуального подхода к определению домашних заданий. На наш взгляд, домашнее задание должно быть направлено на устранение пробелов в предшествующем программном материале, дополнительную проработку сложных тем, формирование индивидуальных компенсаторных механизмов.

Структура тематического планирования сходна с традиционной, однако в ней необходимо предусмотреть учет требований индивидуальной программы обучения.

Для продуктивного обучения детей с РАС очень важным бывает поддержание некоторых принципов построения каждого урока.

Первым обязательным условием является наличие четких границ урока. Для этого рекомендуется водить единые ритуалы начала и окончания урока. Не допустимо плавное «перетекание» перемены в урок, так как это не дает возможности вовремя переключиться. Настроиться на другую деятельность.

На этапе начала обучения детей с расстройством аутистического спектра очень важно поддержание единого алгоритма урока внутри одного предмета. Это означает, что первое время каждый урок должен содержать в себе единые структурные компоненты.

Для детей с данным нарушением очень важно, наличие визуальных стимулов. Именно поэтому, рекомендуется применять визуальное расписание не только целиком всего дня, но и алгоритма урока.

Для того, чтобы избежать «выпадения» из урока, необходимо обязательное внесение в алгоритм занятия динамических пауз.

Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное напоминание правил поведения на уроке. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить символ, для того, чтобы, постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы.

Создание расписания школьного дня является необходимым условием адаптации в школе ребенка с расстройством аутистического спектра. Расписание несет в себе не только организационные, но и содержательные компоненты. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Такие

карточки могут сопровождаться символами. В период обучения с использованием расписания необходимо помнить, о том, что расписание неизменно, и все пункты, внесенные в него, должны быть выполнены.

Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться визуальным рядом, а также выполнением практических заданий. Для проработки сложных математических представлений, абстрактных понятий необходимо научить работать по заданному алгоритму. Так же при анализе математических задач, обязательно научить составлять краткие записи и схемы их решения. Для визуализации абстрактных понятий можно использовать символы.

Учителю необходимо научить детей работать самостоятельно. Для этого необходимо соблюдать определенный алгоритм.

1. Во время объяснения задания дайте визуальную подсказку: подчеркните в учебнике те задания, которые надо будет сделать; отсканируйте задание на отдельный лист; напишите на доске номер задания и страницу.

2. После инструкции остановите взгляд на каждом. Очень часто уже на данном этапе можно увидеть, «услышал» ли ребенок инструкцию.

3. Убедитесь, что каждый правильно понял задание и готов к его выполнению. Для этого рекомендуется использовать уточняющие вопросы.

4. Повторите инструкцию индивидуально. Подойдите, к ученику, который не начал выполнение задания и повторите инструкцию. При этом, можно положить руку на плечо или слегка потереть по спине.

5. Если ребенок не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, попробуйте выполнить с ним задание у доски. Что бы понять, какие сложности у него возникаю.

6. При последующем предъявлении подобного задания подключите к работе тьютора.

7. Во время самостоятельного выполнения заданий не упускайте из виду остальных учеников. Периодически, подходите, чтобы посмотреть, на каком этапе выполнения тот или иной ребенок и вовремя оказать поддержку.

Детям с моторными трудностями и особенностями письменной речи целесообразно предоставить возможность устного сообщения. Т.е. вместе выполнения письменной работы ребенку можно предложить ответить у доски или с места, подготовить сообщение.

Для повышения самооценки и создания ситуации успеха рекомендуется использовать индивидуальную шкалу оценок, ориентированную не только на непосредственный результат, но и на уровень затраченных усилий, усердие и индивидуальный «рост» ребенка.

С помощью расписания может быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий.

Особой специальной работы тьютора и учителя требует и развитие способности аутичного ребенка адекватно оценивать смысл происходящего и организовывать поведение в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру, то есть ребенку необходимо дать понять для чего это делается.

Ребенок с РАС в обычной школе не может быть социально адаптирован если в этом сложном процессе ему не оказывается специфическая психологическая помощь. Задачи деятельности психолога здесь многообразны.

Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия, то есть соблюдать определенную

дистантность во взаимодействии. Лишь после того, как такие простые отношения с детьми и учителем станут возможны для ребенка в рамках достаточно повторяющихся ситуаций, то есть ситуаций урока и структурированной перемены, похода в столовую, можно постепенно пробовать расширить коммуникативные умения ребенка и переходить к попыткам организации общения детей на праздниках.

Задачи деятельности логопеда, как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и иметь своеобразие звукопроизносительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы. Как и любой другой ребенок, ребенок с аутистическими расстройствами может иметь трудности дисграфического или дизорфографического характера, но чаще всего такой ребенок достаточно грамотно пишет, но никак не может применить правило в отношении даже уже правильно написанного слова или текста. Многие практические работники считают, что часто такие дети имеют так называемую врожденную грамотность и именно анализ правила, по которому написано то или иное слово или выражение оказывается для них крайне затруднительным. Здесь важно, чтобы логопед объяснил ситуацию педагогу.

## Литература

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова - М.: ВЛАДОС, 2002.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития, // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — Вып. 2.
3. Башина В.М. Аутизм в детстве. - М.: Медицина, 1999.
4. Башина В.М. Аутизм в детстве. — М.: Медицина, 1999.
5. Башина В.М., Симашкова Н.В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом // Журнал «Школа здоровья».
6. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе (пер. с англ.) — М.: Прометей, 2005.
7. Гайдукевич С.Е. «Средовой подход в инклюзивном образовании» // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007, с. 34.
8. Грибоедов Т.П., Мешкова С.И. Социальное партнерство в образовании: теория, опыт, механизмы реализации: учебно-методическое пособие /; Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2008.
9. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. — М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
10. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 3 «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении» – М.: «Центр «Школьная книга».
11. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении» — М.: «Центр “Школьная книга”», 2010.
12. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2008.

13. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Сост. Борисова Н.В., Прушинский С.А. — М.: Владимир: Транзит-ИКС, 2009.
14. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Сост. Борисова Н.В., Прушинский С.А. — М.: Владимир: ТранзитИКС, 2009.
15. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007.
16. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007.
17. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
18. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1985.
19. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990.
20. Лореман Т., Деспелер Д., Харви Д. Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе / Пер. с англ. Н.В. Борисовой — М., РООИ «Перспектива», 2008.
21. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: «Чистые пруды», 2006.
22. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. - М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
23. Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма, — М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 364 с.
24. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. — М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. — Вып. 1.



25. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи, М.: Теревинф, 1997.
26. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок», М.6 Теревинф, 2005, 220 с.
27. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
28. Олешкевич В.И. «Факторы успешности совместного обучения» — Минск: «Четыре четверти», 2007.
29. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья». — М.: «Центр “Школьная книга”», 2010.
30. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003.
31. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.
32. Семаго Н.Я. Формирование пространственно-временных и элементарных математических представлений, дидактические материалы, серия 4, М.: Айрис пресс, 2005.
33. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ, Статья 15 (Собрание законодательства Российской Федерации, 1995, № 48, ст. 4563, Российская газета, 1995, № 234).
34. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство БелАПДИ — «Открытые двери», Минск, 1997.

35. Янушко Е.А. «Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта» Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». № 3. 2004.