**Теоретические основы формирования базовых учебных действий** **у обучающихся с РАС**

**Аннотация**

В настоящее время вопросы образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) приобретают особую актуальность в контексте развития инклюзивного образования, гуманизации общества и повышения требований к качеству образовательной среды для всех обучающихся. Расстройства аутистического спектра - это комплексные нарушения развития, проявляющиеся в затруднениях коммуникации, социального взаимодействия, а также в специфических паттернах поведения. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с диагнозом РАС ежегодно увеличивается, что требует совершенствования педагогических подходов и разработки эффективных методов поддержки данной категории обучающихся.

Одним из ключевых условий успешной интеграции ребёнка с РАС в образовательный процесс является формирование у него базовых учебных действий - комплекса умений и навыков, необходимых для усвоения учебного материала, самостоятельной работы, взаимодействия с педагогами и сверстниками. Именно овладение базовыми учебными действиями определяет успешность дальнейшего обучения, способствует развитию самостоятельности, уверенности в себе, формированию позитивной мотивации к учёбе.

о Однако, формирование базовых учебных действий у обучающихся с РАС сопряжено с рядом специфических трудностей, обусловленных особенностями их психофизического развития, ограничениями в сфере произвольной регуляции, восприятия инструкций, планирования и контроля собственной деятельности. В связи с этим возникает необходимость поиска и обоснования эффективных подходов, методик и средств, способствующих успешному формированию у данной категории обучающихся необходимых учебных умений.

Современное образование находится в процессе активного перехода к инклюзивной модели, предполагающей создание условий для совместного обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС). Распространённость РАС неуклонно растёт: по данным Всемирной организации здравоохранения, каждый 160-й ребёнок в мире имеет диагноз аутизма, что делает задачу эффективной педагогической поддержки данной категории детей особенно острой и значимой.

Проблема готовности к школьному обучению и в частности, проблема формирования учебных навыков у детей с РАС рассматривались в работах, Е.Е. Кравцовой [1], Р.С.Немова [2]. Как отмечают авторы, что к старшему дошкольному возрасту у детей должна быть сформирована мотивационная готовность, волевая готовность, умение организовывать свое пространство. Однако не все дети могут быть готовы к школьному обучению. Особого внимания к подготовке к обучению в школе заслуживают дети с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Нарушение формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в трудностях установления контакта с окружающими, стереотипности поведения, повышенной тревожности, ранимости, страхах, агрессивности (самоагрессии) и негативизме все это приводит к трудностям формирования и организации учебного поведения такого ребенка. В тоже время известно, что не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично не возможно впоследствии добиться его продуктивной работы на уроках, осмысленного овладения им такими учебными навыками как чтение, письмо, счет. Таким образом, специально организованная коррекционная работа с детьми с РАС по формированию учебного поведения является актуальной и практически значимой.

В литературе представлены некоторые подходы к формированию учебного поведения у детей изучаемой категории (Баенская [4], О.С.Никольская [3]). Но всегда остается необходимость поиска наиболее эффективных способов формирования учебного поведения у учащихся первых классов с РАС.

Одной из центральных задач начального образования является формирование базовых учебных действий - универсальных способов организации познавательной деятельности, которые лежат в основе успешного освоения учебных предметов, развития самостоятельности и самоорганизации. Для детей с РАС этот процесс часто оказывается затруднённым из-за специфики их развития: нарушений в области коммуникации, социальных взаимодействий, особенностей мышления, эмоционально-волевой сферы и сенсорной чувствительности. Эти трудности затрагивают как овладение учебными навыками, так и процесс адаптации к требованиям образовательной среды.

Таким образом, актуальность исследования определяется как социальным заказом на повышение эффективности образования детей с РАС, так и необходимостью разработки научно обоснованных подходов, позволяющих обеспечить формирование у них базовых учебных действий. Это позволит не только повысить качество образования, но и создать предпосылки для успешной социализации и интеграции детей с РАС в общество.

**Ключевые слова:** базовые учебные действия, формирование учебных действий, школьники с расстройством аутистического спектра, методика обучения, направление учебного поведения, адаптация, коррекционная работа.

**Понятие базовых учебных действий у обучающихся с РАС**

Базовые учебные действия (БУД) - это фундаментальные, универсальные умения и навыки, которые формируются у ребёнка в процессе обучения и обеспечивают успешное освоение образовательных программ. К ним относятся:

- умение слушать и воспринимать инструкции взрослого,

- умение правильно выполнять задания по образцу,

- навык организации рабочего места,

- способность начинать и завершать задание,

- соблюдение режима урока (садиться за парту, слушать звонок, использовать учебные материалы по назначению),

-выполнение простых учебных операций (читать, писать, считать, сравнивать и пр.).

Изучение особенностей учебной деятельности у детей с различными аномалиями развития и условной нормой, предполагает учет как специфических, так и общих закономерностей развития (Л. С. Выготский) [6]. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте как ведущая, является объектом научного анализа как в педагогической, так и специальной психологии.

В научной литературе можно встретить большое количество понятий, обозначающих термин «учебная деятельность». В психолого-педагогических источниках можно данное понятие рассматривается в контексте учения или обучения, что является, с точки зрения некоторых авторов, неверным толкованием термина. Известный советский психолог Д. Б. Эльконин давал следующее определение понятию «учебная деятельность» это ведущий (главный) вид деятельности, в которой развивается личность, в возрасте от 7 до 12 лет (младший школьный возраст).

«Учебную деятельность» изучали такие исследователи как Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова, А. К. Маркова и другие. В работах этих исследователи данный термин наполняется собственно деятельностным содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением» субъекта к предмету обучения на всем его протяжении. В своих трудах Д. Б. Эльконин отмечает, что учебная деятельность очень важна в развитии каждого школьника. Он говорит, что этот вид деятельности позволяет школьнику добиваться поставленных целей. Учебная деятельность воздействуя на обучающихся школьного возраста изменяет их, а содержание – заключается в овладении обобщёнными способами действий в сфере научных понятий.

Находясь в школе, учителя должны приложить максимальное количество действий для того, чтобы развить у ребёнка желание обучаться и приобретать новые навыки в самые первые годы его обучения. В следующие учебные годы педагогам ставится задача укрепить эти навыки, а также создать условия, для готовности обучающегося к самоизменению [9].

Российский психолог Т. В. Габай под термином «учебная деятельность» понимала определённую деятельность, которая осознанно направленна на получение опыта, знаний и навыков одним из ее участников. Она полагала, что «учебная деятельность» даёт возможность познавать, и именно познание является главным результатом этой деятельности [7]. Своё видение на учебную деятельности есть у И. А. Зимней, она говорит, что «учебная деятельность» – это деятельность субъекта по освоению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе разрешения учебных задач, которые намеренно создаются учителем, на базе внешнего контроля и оценки, которые переходят в дальнейшем в самоконтроль и самооценку.

Есть ещё одно определение данного понятия. Это определение можно найти в психологическом словаре: «учебная деятельность» – это ведущая деятельность в период младшего школьного возраста, в которой происходит осознанное получение социального и познавательного опыта, прежде всего в виде важнейших интеллектуальных операций и теоретических понятий. В психологической литературе можно встретить следующие определение: «учебная деятельность» – это тот вид деятельности, который даёт возможность личности получать жизненный опыт. Психолог Т. В. Габай находит ее место в системе деятельностей. По этой причине Т. В. Габай определила некоторые особенности данного вида деятельности, к которым отнесла следующие: – центральный продукт в этой деятельности является не только объективно главным продуктом этой деятельности, в которой все подчинено его получению, он и осознаётся личностью как главный, составляя ее цель; – знания и навыки, которые получает личность не приобретаются им в исследовательской деятельности, знания и опыт личность получает уже в готовом виде от других членов этой деятельности (ученик получает знания, умения и навыки от учителя); – действия познающего участника обходится только выполнением её главного функционального компонента, тогда как вся сумма подготовительных функциональных компонентов этой деятельности передаётся обучающему участнику [7].

Д. Б. Эльконин утверждает, что учебная деятельность – это не тоже самое, что усвоение. По мнению учёного, учебная деятельность является главным содержанием учебной деятельности и определяется строением и уровнем её развития, в которую усвоение включено [9]. Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как обучаться и с помощью каких способов приобрести эти знания.

Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как обучаться и с помощью каких способов приобрести эти знания. В учебной деятельности выделяются основные компоненты, к ним относят:

– мотивацию;

– учебные задачи;

– учебные действия;

– контроль, который затем переходит в самоконтроль;

– оценка, которая переходит в самооценку.

**Первым компонентом** учебной деятельности является мотивация. Без мотивации не может быть развития учебной деятельности. Мотивация может быть как внешней, так и внутренней. Доказанным является факт, что учебная полимотивирована, говоря другими словами, она деятельность стимулируется и направляется разными учебными мотивами. Мотивы учебной деятельности могут быть различны, но, самые адекватные из мотивов Д. Б. Эльконин называет учебно-познавательные мотивы. Когда у обучающегося сформированы эти мотивы, то обучение будет происходить максимально осмысленно и эффективно. В основе данных учебно-познавательных мотивов находится познавательная потребность и желание обучающегося саморазвиваться. Данные мотивы создают у обучающегося стремление к изучению. Стоит отметить, что учащийся должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив личностного развития, и самосовершенствования.

У обучающихся, которые только приходят в первые классы, ещё нет сформированной учебной деятельности. У многих первоклассников ещё сильно влияние игровой деятельности, учащиеся могут приносить с собой в школу свои игрушки, играть в них на переменах. По этой причине обучение в первых классах иногда носит игровой характер. Для полноценного развития учебной деятельности школьникам необходимо время. Стоит отметить, что переход с одной ведущей деятельности на другую не является быстрым, он происходит постепенно и плавно. Полноценное формирование учебной деятельности происходит у младших школьников в течение 1,5 – 2 лет [10]. На самом раннем обучении в школе у учащихся часто появляются мотивы прямо в обучении, и это мотивы связаны с содержанием и формой учебной деятельности (например, интерес к процессу чтения или рисованию) [2].

В учебной деятельности существует множество различных мотивов, к ним относят:

– учебно-познавательные мотивы: это стремление ребёнка совершать какие-либо новые действия, стремление ребёнка узнавать что-то новое, потребность учащегося в саморазвитии;

– широкие социальные мотивы: это мотив долга, мотив достичь хороших успехов, мотив порадовать родителей или учителя, мотив не подвести одноклассников и так далее.

Обучающимся первых классов характерно то, что у них ещё не достаточно развиты социальные мотивы. Интерес к содержанию и стремление к обучению у многих обучающихся первых классов находится на низком уровне [10].

Для развития у обучающегося учебной деятельности необходимо регулярно давать обучающимся решать учебные задачи. Смысл учебной задачи заключается в том, что дети овладевают способом её решения, и в дальнейшем учащиеся смогут применять такой же способ решения для уже других задач. При этом мысль обучающегося движется от общего к частному.

**Второй компонент** учебной деятельности – это учебная задача. Учебная задача это определённая система заданий, при выполнении которых обучающийся овладевает общими способами и вариантами действий. Необходимо дифференцировать учебную задачу от отдельных заданий. Как правило, когда обучающиеся решают множество конкретных задач, они самостоятельно открывают для себя общий способ их решения, и применяют этот способ решения в дальнейшем при решении других подобных задач [7].

**Третьим компонентом** являются учебные операции, они входят в состав способа действий. Операцию и учебную задачу называют главными звеньями структуры учебной деятельности. Самое главное, чем отличается учебная задача от всех остальных видов задач, это, по мнению психолога Д. Б. Эльконина, то, что в результатах и целях учебная задача стремится изменить сам объект, а не старается изменить предметы, с которыми взаимодействует субъект [9].

Ещё одни компонент учебной деятельности – **это учебные действия** обучающихся. Когда обучающиеся выполняет эти учебные действия, он осваивает предметный способ действия. Под термином учебные действия понимают те действия, которые обучающиеся школьного возраста производят с учебным материалом. Под учебными действиями также понимают те действия, которые дают возможность решать учебную задачу, говоря другими словами это то, что обучающийся должен сделать, чтобы найти свойство предмета, который он изучает. Описывают несколько видов учебных действий (общие и специфические).

Общие:

– сравнение;

– анализ;

– классификация;

– способность планировать собственные действия.

Специфические:

это те действия, которые непосредственно связанны с учебным предметом [6].

Ещё одним действием учебной деятельности является **действие контроля.** Действие контроля – это соотнесение с образцом, который задаётся извне. Контроль заключается в том, чтобы выявить соответствие других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Это определение того, добился обучающийся положительных результатов или нет. Контроль по результату может быть: итоговым, планирующим (до начала работы) или пооперационный контролем (выявление наличие либо отсутствия динамики). При помощи данного учебного действия происходит завершающие овладение обучающимся усваиваемого способа [14].

Действия оценки дают возможность выяснить, усвоен или не усвоен общий способ решения поставленной учебной задачи. Оценивание происходит не только как констатация усвоения или не усвоения учебного материала, а в содержательном, качественном рассмотрении результата усвоения в соответствии с целью. В практике обучения этот компонент выделен особенно ярко [15].

Признаками сформированности у обучающихся действий контроля являются следующие умения:

– перед тем как начать деятельность обучающийся планирует её и выделяет субъективные трудности;

– умение переставить порядок действий в зависимости от изменений условий деятельности;

– сознательно сменять развёрнутые и сокращённые формы контроля;

– навык самостоятельного составления системы проверочных заданий. Выделяют четыре стадии проявления самоконтроля:

– отсутствие самоконтроля. Контроль осуществляется со стороны педагога;

– полный самоконтроль. Обучающийся контролирует то, верно ли он воспроизвёл материал, но может замечать не все допущенные ошибки;

– выборочный контроль, при этой стадии обучающийся контролирует только самое главное. Ошибки исправляются, но после того, как они уже сделаны;

– внутренний самоконтроль. Итогом учебной деятельности является не получение готового продукта, а овладение умениями, навыками и знаниями, которые в последующем дадут возможность получить какой-либо продукт.

Важнейшая задача, ставящаяся перед начальной школой – это научить обучающегося учиться, научить его усваивать и применять полученные знания. Сущность учебной задачи – это перестройка всей личности обучающегося, говоря другими словами, итогом учебной деятельности является изменения в самом субъекте. Подобные изменения происходят в личности учащегося в его когнитивном развитии, в уровне сформированной самой деятельности. Со временем обучающийся сможет самостоятельно ставить перед собой учебные задачи и выполнять их. Таким образом, у обучающегося развивается самостоятельная учебная деятельность, то есть умение психологическими механизмами формирования обучаться [14].

Главными компонентов учебной деятельности обучающихся младших классов являются: освоения действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки), которые также выступают проявлением рефлексии и саморегуляции.

Для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) формирование базовых учебных действий представляет особую сложность по следующим причинам:

- особенности восприятия и переработки информации;

-трудности в развитии речи и коммуникации;

- ограниченность социального взаимодействия;

- повышенная тревожность и склонность к стереотипному поведению.

Без сформированных базовых учебных действий ребёнок с РАС испытывает трудности в адаптации к школьной среде, построении учебного поведения и усвоении нового материала.

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) формирование этих действий может быть затруднено из-за особенностей восприятия, коммуникации и поведения. Поэтому работа над базовыми учебными действиями - важная часть образовательного процесса для детей с РАС.

**Особенности формирования БУД у обучающихся с РАС:**

- необходимость пошагового формирования каждого действия;

- использование визуальных подсказок и расписаний;

- постоянная поддержка и сопровождение со стороны взрослого;

- большое значение имеют положительное подкрепление и мотивация;

- индивидуальный подход с учётом специфики развития каждого ребёнка.

Таким образом, базовые учебные действия - это основа для дальнейшего учебного и личностного развития, и их целенаправленное формирование особенно важно для обучающихся с РАС.

Учебное поведение - это совокупность действий и реакций ребёнка, которые позволяют ему успешно включаться в учебный процесс, взаимодействовать с учителем и одноклассниками, а также усваивать новый материал. Это основа для развития всех учебных навыков.

Учебное поведение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) включает в себя навыки, которые помогают ребёнку учиться. Дефицит в формировании таких навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребёнка в школе и к трудностям в усвоении программы.

**Некоторые учебные навыки, которые формируются у детей с РАС:**

1.Умение удерживать себя за рабочим местом. Ребёнок учится спокойно сидеть за столом, не трогая материалы до получения задания.

2. Способность поддерживать зрительный контакт, фиксировать взгляд на лице говорящего, то есть на лице педагога или на объектах, предметах учебной деятельности [4 ].

3. Умение выполнять инструкции, начиная с элементарных (дай, на, возьми, покажи…) до более сложных инструкций, например, выбрать предмет по описанию.

4. Сформированные действия с учебными предметами, которые необходимы для учебной деятельности: ручка, карандаш, альбом и т. д. Ребёнок учится использовать предметы и пособия по назначению.

5. Сформированность подражательности, то есть выполнение инструкции «делай как я» и понимание того, что требуется.

6. Умение работать с разными педагогами. Ученикам с аутизмом свойственно «привыкать» к одному человеку, что влечёт за собой трудности при возможной смене специалиста.

7. Дефицит в формировании учебных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребёнка в школе и к трудностям в усвоении программы.

Для формирования учебного поведения у детей с РАС важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, что должно отражаться в учебных планах и учебных программах образовательных организаций.

**Направления учебного поведения детей с РАС:**

1. Навыки социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Например, умение имитировать действия взрослого, следовать простым указаниям другого человека, выполнять просьбы. Также важно научить ребёнка работать с разными педагогами.

2. Навыки работы в классе (группе). Детям с РАС характерна низкая концентрация внимания и трудности самоконтроля. Один из сложных навыков для них - выполнение фронтальных инструкций.

3. Навыки следования правилам. Многие дети с РАС не умеют соблюдать определённые установленные в школе правила. Это связано обычно с тремя факторами: непониманием этих правил, нежеланием их соблюдать и невозможностью регулировать и контролировать своё поведение.

**Вот некоторые особенности учебного поведения детей с РАС:**

- трудно адаптируются в любой новой ситуации и при переменах;

- легче себя чувствуют в привычной, стереотипной обстановке;

- нуждаются во введении чётких алгоритмов или стереотипов деятельности в процессе обучения;

- нуждаются в частом и позитивном, без иносказаний и метафор, одобрении их деятельности.

Для формирования учебного поведения детей с РАС используют, например, визуальные подсказки, социальные истории, подкрепления в виде любимых наклеек, жетонов и т. д. [ 5 ].

Формирование учебного поведения у детей с РАС - ключевая задача педагога, предшествующая подготовке к школе.

**Формирование учебного поведения и навыков у детей с РАС происходит в несколько этапов:**

- пошаговое обучение - деление сложного действия на простые шаги;

- визуальная поддержка - использование карточек, расписаний, схем;

- положительное подкрепление - поощрение за правильные действия;

- чёткие и короткие инструкции;

- индивидуальный подход - учёт особенностей каждого ребёнка.

Вывод: Базовые учебные действия (БУД) представляют собой основные и универсальные навыки, которые развиваются у ребёнка в процессе обучения и необходимы для успешного освоения школьной программы. К таким действиям относятся: способность слушать и понимать указания взрослого, умение выполнять задания по примеру, организация своего рабочего места, а также умение начинать и завершать работу. Учебное поведение - это совокупность поступков и реакций ученика, которые способствуют его активному участию в учебной деятельности, взаимодействию с педагогом и сверстниками, а также усвоению новых знаний. Оно служит фундаментом для формирования всех остальных учебных навыков. У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) учебное поведение включает различные умения, помогающие им учиться. Недостаточная сформированность этих навыков может привести к затруднениям в адаптации к школьной жизни и освоении учебного материала.

**Особенности психофизического развития детей с РАС**

Расстройства аутистического спектра (РАС) - это группа нейроразвитийных состояний, характеризующихся нарушениями в социальной коммуникации, ограниченностью интересов и повторяющимся поведением. Эти особенности проявляются в раннем детстве и оказывают влияние на все стороны психофизического развития ребёнка. В последние годы наблюдается рост числа детей с диагнозом РАС, что требует пристального внимания специалистов, педагогов и родителей к их особенностям развития и образовательным потребностям.

Психофизическое развитие детей с РАС отличается значительной индивидуальной вариативностью - от лёгких нарушений до выраженных форм, сопровождающихся интеллектуальными и моторными особенностями. Нарушения затрагивают эмоционально-волевую сферу, когнитивные процессы, речь, моторику и сенсорное восприятие. При этом нередко отмечается неравномерность развития: одни способности могут быть значительно выше или ниже среднего уровня, чем другие.

Когнитивные особенности

У детей с РАС часто наблюдается своеобразие в развитии познавательных процессов. Основные черты включают:

Неравномерность развития интеллекта: у некоторых детей наблюдаются отдельные «островки» сохранных или даже высокоразвитых способностей (например, память, внимание к деталям, математические или музыкальные способности), при общем снижении или задержке других функций.

Затруднения в обобщении и абстрагировании: дети с РАС часто испытывают трудности при переходе от конкретных ситуаций к обобщённым понятиям, им сложно переносить усвоенный опыт на новые ситуации.

Особенности внимания: может наблюдаться как повышенная отвлекаемость, так и гиперфокусировка на отдельных объектах или действиях.

Склонность к рутинности: мышление часто характеризуется стереотипностью, трудностью восприятия изменений и новизны.

Речевое развитие

Речь у детей с РАС развивается с заметными особенностями:

- задержка или отсутствие речи: у некоторых детей речь может не формироваться вовсе либо появляется с большим опозданием;

- особенности использования языка: даже если речь сформирована, она часто носит необычный характер - эхолалия (повторение услышанных фраз), буквальное понимание, трудности с использованием местоимений и вопросительных конструкций; [16 ]

- слабое понимание обращённой речи: детям тяжело понимать устные инструкции, шутки, метафоры, они могут не реагировать на обращение по имени;

- ограниченный словарный запас и бедность интонаций: речь может быть однообразной, монотонной, с трудностями в выражении эмоций и желаний.

Социальное развитие и коммуникация

Одной из центральных особенностей психофизического развития детей с РАС являются трудности в социальной сфере:

- нарушения социального взаимодействия: ребёнок может избегать взгляда в глаза, не реагировать на призывы к совместной деятельности, не проявлять интереса к общению со сверстниками и взрослыми;

- трудности в понимании эмоций: детям сложно распознавать и выражать эмоции, читать мимику и жесты других людей;

- недостаток развития воображения: у детей с РАС слабее развиты игры с воображаемыми сюжетами, ролевые игры, им труднее представлять себя на месте другого человека;

- отсутствие или ограниченность невербальных средств общения: жесты, мимика, интонация используются мало или неадекватно.

Двигательное развитие и координация

Моторные навыки у детей с РАС также могут развиваться с отклонениями:

- нарушения крупной и мелкой моторики: отмечаются неловкость, неуверенность движений, трудности в освоении таких навыков, как ходьба, бег, письмо, рисование;

- стереотипные движения: часто встречаются ритмичные повторяющиеся действия (махание руками, покачивание, кружение на месте и др.);

- сложности с координацией: дети могут испытывать трудности при выполнении движений, требующих точности и согласованности (например, застёгивание пуговиц, завязывание шнурков).

Сенсорные особенности

Дети с РАС часто проявляют повышенную или пониженную чувствительность к сенсорным стимулам:

- гиперчувствительность: чрезмерная реакция на звуки, свет, запахи, прикосновения (например, ребёнок может закрывать уши от обычных звуков, избегать определённых тканей или текстур);

- гипочувствительность: слабая реакция на боль, холод, громкие звуки, что может приводить к поиску дополнительных стимулов (например, ребёнок может сильно хлопать себя по телу или крутиться на месте);

- сенсорный поиск: стремление к определённым ощущениям, например, долго смотреть на вращающиеся предметы, трогать необычные поверхности, нюхать предметы.

Особенности эмоционально-волевой сферы

- сложности с управлением эмоциями: дети могут бурно реагировать на незначительные изменения, проявлять эмоциональные всплески, трудности с самоуспокоением;

- страхи и тревожность: часто наблюдаются специфические страхи, связанные с изменением привычного порядка, новыми людьми или местами;

- склонность к ритуалам: придерживаются определённых ритуалов, привычных последовательностей действий, которые помогают им чувствовать себя в безопасности. [13 ],

Особенности учебного поведения

Учебное поведение детей с РАС также отличается рядом характерных признаков:

- трудности с организацией учебной деятельности: ребёнку сложно самостоятельно приступить к заданию, поддерживать внимание на протяжении занятия, завершать начатое;

- потребность в чёткой структуре и визуальной поддержке: дети лучше воспринимают задания, оформленные в виде схем, расписаний, с наглядными опорами;

- сниженный интерес к совместной деятельности: сложно включаться в групповые занятия, работать в парах с другими детьми;

- необходимость индивидуального подхода: обучение должно учитывать особенности темпа и стиля усвоения материала.

Важно помнить, что все дети с РАС индивидуальны. У одних могут быть выражены только отдельные черты, у других - вся симптоматика спектра. Многие дети при правильной поддержке, ранней коррекции и участии специалистов способны значительно продвинуться в развитии, освоить академические навыки, научиться общаться и адаптироваться в обществе.

Вывод: Особенности психофизического развития детей с расстройствами аутистического спектра проявляются в различных сферах: когнитивной, речевой, социальной, моторной и сенсорной. Знание и понимание этих особенностей позволяет создавать условия для максимально успешного обучения, социализации и раскрытия потенциала каждого ребёнка. Ранняя диагностика, индивидуальный подход и сотрудничество специалистов, родителей и педагогов - ключевые факторы эффективной поддержки детей с РАС.

**Проблемы формирования учебных действий у школьников с РАС**

Условием готовности ребенка к школе является сформированность соотношения учебного поведения со школьно-значимыми навыками. Традиционно у детей формируют одновременно навыки учебного поведения и навыки чтения, письма, счета. Организация учебного поведения является неотъемлемой частью педагогической работы со всеми детьми.

У учащихся первых классов должны быть сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться.

Такие ученые, как М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин, считают, что внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком действительности школьной жизни. [23].

В сфере личностных универсальных учебных действий у выпускника должны быть сформированы:

 внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к школе, ориентации на содержательные моменты школьной действительности и принятия образца «хорошего ученика»;

 широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы

 ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности;

 учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи;

 способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности;

 ориентация в нравственном содержании и смысле поступков как собственных, так и окружающих людей;

 развитие этических чувств - стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения;

 чувство прекрасного и эстетические чувства на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой;

 внутренней позиции школьника на уровне положительного отношения к школе, понимания необходимости учения, выраженного в преобладании учебно-познавательных мотивов и предпочтении социального способа оценки знаний;

 выраженной устойчивой учебно-познавательной мотивации учения;

 устойчивого учебно-познавательного интереса к новым способам решения задач;

 адекватного понимания причин успешности/неуспешности учебной деятельности;

 положительной адекватной дифференцированной самооценки на основе критерия успешности реализации социальной роли «хорошего ученика»;

 компетентности в реализации основ гражданской идентичности в поступках и деятельности;

 морального сознания, способности к решению моральных дилемм на основе учета позиций партнеров в общении, ориентации на их мотивы и чувства, устойчивое следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям.

Выражением личностной готовности к школе является сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей высокую учебно- познавательную мотивацию.

Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком действительности школьной жизни [19].

Во многих исследованиях была выявлена сложная динамика формирования внутренней позиции школьника, которая находит отражение в мотивационно-смысловой сфере и в отношении к школьным предметам.

Д.Б. Эльконин и А.Л. Венгер выделили критерии сформироваииости внутренней позиции школьника**:** [24].

 положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т. е. в ситуации необязательного посещения школы ребенок продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

 проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что отражается в предпочтении уроков школьного типа урокам дошкольного типа, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

 предпочтение коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний - отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки). [22].

Развитие мотивов учения является важным показателем сформированности внутренней позиции школьника. Старших дошкольников привлекает учение как серьезная содержательная деятельность, имеющая социальное значение. Решающую роль для формирования мотивационной готовности к обучению имеет развитие познавательной потребности ребенка, а именно интерес к собственно познавательным задачам, к овладению новыми знаниями и умениями.

В этой связи возникают и формируются новые моральные мотивы - чувство долга и ответственность.

Матюхина М.В. применительно к начальной школе выделяет две группы мотивов: [25].

1. мотивы (учебные и познавательные), связанные с собственно учебной деятельностью и ее прямым продуктом, самим развивающимся субъектом учебной деятельности;

2. мотивы (социальные, позиционные, в том числе статусные, узколичные), связанные с косвенным продуктом учения.

Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества являются ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения.

Формирование учебных действий у школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеет ряд специфических особенностей, которые отличают этот процесс от обучения сверстников с типичным развитием. Эти особенности связаны с уникальным сочетанием когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений, характерных для детей с РАС.

Во-первых, для учеников с РАС характерна выраженная неравномерность развития познавательных функций. Даже при наличии хороших способностей к запоминанию конкретной информации, дети могут испытывать значительные трудности с обобщением, переносом знаний в новые ситуации и применением усвоенного материала на практике. Это приводит к тому, что освоение даже простых учебных действий требует многократного повторения и наглядного подкрепления.

Во-вторых, у школьников с РАС часто отмечается сниженная мотивация к выполнению учебных заданий. Интерес к обучению может быть избирательным и нестабильным, а выполнение работы ради поощрения или в угоду взрослым редко приносит устойчивый результат. Дети могут быстро терять интерес к заданию, если оно не связано с их узкими интересами или не воспринимается ими как значимое.

Важной особенностью является также нарушение навыков саморегуляции. Школьники с РАС испытывают трудности с организацией собственной деятельности: им сложно самостоятельно приступить к работе, контролировать последовательность действий, завершать начатое задание. Без внешней поддержки и пошаговых инструкций они быстро дезорганизуются и могут отказаться от деятельности.[17]

Формирование учебных действий у школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) сопровождается рядом специфических трудностей, обусловленных особенностями их психофизического развития. Эти проблемы проявляются в различных аспектах учебной деятельности и требуют особого подхода со стороны педагогов и специалистов.

Одной из ключевых проблем является затруднение в усвоении базовых учебных навыков, таких как умение слушать и воспринимать инструкции взрослого, организация рабочего места, а также выполнение заданий по образцу. Многие ученики с РАС испытывают сложности с началом и завершением задания, что связано с нарушениями саморегуляции и планирования собственной деятельности.

Важным препятствием становится ограниченное понимание и следование устным инструкциям. Дети с РАС часто воспринимают информацию буквально, не улавливая скрытый смысл или нюансы задания. Это затрудняет выполнение даже простых учебных поручений, если они сформулированы нечетко или требуют самостоятельной интерпретации.

Особое место среди проблем занимает снижение мотивации к учебной деятельности. Зачастую ребёнок с РАС не видит личной значимости выполняемых заданий, а интерес к обучению может быть избирательным и нестабильным. Это приводит к быстрой утомляемости, частым отказам от работы или к выполнению заданий формально, без реального усвоения материала.

Трудности вызывают и особенности внимания: такие учащиеся могут быть либо чрезмерно отвлекаемыми, не удерживать внимание на задании, либо, наоборот, зацикливаться на отдельных деталях, не переходя к следующей части работы. Кроме того, у них часто наблюдается выраженная потребность в чёткой структуре и предсказуемости учебного процесса. Любые изменения в расписании, форме подачи материала или смена педагога могут стать источником тревоги и вызвать отказ от деятельности.

Проблемы возникают и в процессах социализации. Отсутствие навыков эффективного взаимодействия с учителем и сверстниками затрудняет участие в совместных или групповых заданиях, что, в свою очередь, ограничивает возможности для формирования учебных действий в коллективной деятельности. Недостаток развитых коммуникативных умений приводит к тому, что ребёнок может не запрашивать помощь или не уточнять непонятные моменты, а это отрицательно сказывается на качестве усвоения знаний.

Ещё одной значимой проблемой является недостаточная сформированность подражательных навыков. Если у типично развивающихся детей многие учебные действия формируются посредством наблюдения и повторения за взрослым или сверстниками, то у детей с РАС способность к подражанию часто снижена. Это замедляет процесс освоения новых способов действий и затрудняет включение в учебный процесс.

Не стоит забывать и о сенсорных особенностях, которые могут мешать формированию учебных действий. Повышенная или пониженная чувствительность к звукам, свету, прикосновениям способна вызывать дискомфорт в школьной среде и мешать сосредоточиться на задании.

Все перечисленные трудности формируют специфические барьеры на пути формирования учебных действий у школьников с РАС. Без своевременной поддержки и применения специальных педагогических стратегий такие ученики часто сталкиваются с длительным периодом адаптации к школьной жизни, а также с трудностями в освоении образовательной программы. Именно поэтому важной задачей становится организация коррекционной работы, направленной на развитие базовых учебных навыков, формирование мотивации к обучению, поддержку внимания и организацию комфортной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребёнка с РАС.

Коммуникативные сложности, свойственные детям с РАС, влияют на процесс обмена информацией с педагогом. Ребёнок может не понимать устных инструкций, воспринимать их буквально, не улавливать подтекст и невербальные сигналы.

Это затрудняет выполнение даже простых заданий, если они не оформлены максимально чётко и конкретно. [18 ]

Отдельного внимания требует проблема подражания. У детей с РАС снижена способность к имитации действий взрослых и сверстников, а ведь именно через подражание у большинства детей формируются основные учебные навыки. Неумение повторять действия по образцу затрудняет освоение новых способов работы и снижает эффективность группового обучения.

Кроме того, формирование учебных действий у таких школьников осложняется особенностями внимания. Дети могут быть либо чрезмерно отвлекаемыми, не удерживать фокус на учебном материале, либо, наоборот, застревать на деталях и не переходить к следующему этапу работы. Им часто необходима чёткая визуальная поддержка: расписания, схемы, карточки-инструкции.

Сенсорные особенности также вносят свои коррективы. Повышенная чувствительность к звукам, свету, прикосновениям может вызывать дискомфорт в классе, мешать сосредоточиться на учебной задаче или даже приводить к отказу от деятельности. Иногда, наоборот, школьник ищет дополнительные сенсорные стимулы и отвлекается на них от основной работы.

Не менее важной сложностью является трудность социализации и взаимодействия со сверстниками и педагогами. Дети с РАС могут избегать групповой работы, не обращаться за помощью к учителю, не реагировать на коллективные инструкции, что затрудняет формирование учебных действий в совместной деятельности.

Всё перечисленное приводит к тому, что процесс формирования учебных действий у школьников с РАС требует большого терпения, индивидуального подхода, систематической коррекционной работы и создания специальных условий обучения. Только при учёте всех особенностей, нюансов и сложностей можно добиться положительной динамики и максимально раскрыть потенциал каждого ребёнка с РАС.

Вывод: У школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) формирование учебных действий сопряжено с рядом характерных трудностей, связанных с их психофизическими особенностями. Эти затруднения затрагивают разные стороны учебного процесса и требуют от педагогов и специалистов индивидуального подхода. Одна из основных трудностей заключается в освоении элементарных учебных умений: умения слушать и понимать инструкции взрослого, правильно организовывать своё рабочее место, а также выполнять задания по образцу. Существенное затруднение вызывает и то, что дети с РАС воспринимают устные инструкции слишком буквально, не всегда улавливая скрытые смыслы и детали заданий [21 ]

**Факторы, затрудняющие формирование учебного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра**

**Факторами** называются постоянно действующие обстоятельства, вызывающие устойчивые изменения того или иного признака.

Анализ литературы позволил выделить целый ряд факторов, затрудняющих процесс адаптации детей к школьному обучению. Трудности адаптации ребенка школьног возраста к обучению в школе усугубляются тем, что дети не испытывает потребности общения со сверстниками, она пока не сформировалась [34]. Сверстники этого дать не могут, поскольку сами нуждаются в том же. В случае выраженных проявлений кризиса (упрямства, агрессивности, негативизма) способность к адаптации ребенка также снижается [26].

Никольская, Е.Р. говорит о том, что нарушение формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в трудностях установления контакта с окружающими, стереотипности поведения, повышенной тревожности, ранимости, страхах, агрессивности (самоагрессии) и негативизме все это приводит к трудностям формирования и организации учебного поведения такого ребенка. В тоже время известно, что не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично не возможно впоследствии добиться его продуктивной работы на уроках, осмысленного овладения им такими учебными навыками как чтение, письмо, счет. Таким образом, специально организованная коррекционная работа с детьми с расстройствами аутистического спектра по формированию учебного поведения является актуальной и практически значимой.

Дезадаптивное поведение ребенка в школе мешает усвоению учебного процесса. Адаптиция проходит следующим образом: при легкой адаптации в течение месяца у ребенка нормализуется поведение, он спокойно или радостно начинает относиться к новому детскому коллективу. Аппетит снижается, но не намного и к концу первой недели достигает обычного уровня, сон налаживается в течение одной-двух недель [27].

Либлинг М.М. говорит, что особую тревогу вызывает состояние тяжелой адаптации. Ребенок начинает длительно и тяжело болеть, одно заболевание почти без перерыва сменяет другое, защитные силы организма подорваны и уже не выполняют свою роль не предохраняют организм от многочисленных инфекционных агентов, с которыми ему постоянно приходится сталкиваться [3].

Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. установили ряд факторов, определяющих, насколько успешно справится с предстоящими ему изменениями в привычном образе жизни. Эти факторы связаны с физическим и психологическим состоянием ребенка, они тесно переплетены и взаимно обусловлены [32], [30], [31].

Во-первых, это - состояние здоровья и уровень развития. Здоровый, развитый по возрасту учащийся обладает лучшими возможностями системы адаптационных механизмов, он лучше справляется с трудностями.

Вторым фактором привыкание детей к новым условиям. С ростом и развитием ребенка его адаптационные возможности повышаются [28], [29].

Третьим фактором, сугубо психологическим, является степень сформированности у ребенка общения с окружающими и предметной деятельности. А отсутствие навыков вступать в практическое взаимодействие со взрослым, сниженная игровая инициатива при повышенной потребности в общении приводят к сложностям во взаимоотношениях ребенка с разными взрослыми. Большое влияние на течение адаптации оказывает и отношение с ровесниками. Учащиеся , которые с удовольствием играют рядом, делятся игрушками, стремятся к контактам быстрее привыкают к новым социальным

условиям. Неумение обращаться с другими детьми в сочетании с трудностями в установлении контактов со взрослыми еще больше отягощает сложность адаптационного периода.

Таким образом, адаптация включает широкий спектр индивидуальных реакций, характер которых зависит от психофизиологических и личностных особенностей ребенка, от сложившихся семейных отношений, от условий пребывания в дошкольном учреждении.

Лаврентьева Н.Б. считает условием готовности ребенка к школе является сформированность соотношения учебного поведения со школьно значимыми навыками. Традиционно у детей формируют одновременно навыки учебного поведения и навыки чтения, письма, счета. В работе с аутичными детьми следует использовать иной принцип, формируя данные навыки последовательно. Развитие навыков учебного поведения предшествовало освоению начальных школьных навыков [33].

Организация учебного поведения является неотъемлемой частью педагогической работы со всеми детьми, имеющими нарушения развития. Но ни с одной категорией детей педагогу не приходится работать так продолжительно над решением этой проблемы, как с детьми, страдающими аутизмом. Нарушение формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в нарушении контакта, стериатипности поведения, особой ранимости и страхах, иногда - в агрессивности и негативизме, приводит к особым трудностям произвольного сосредоточения такого ребенка, особой сложности организации его поведения. Не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично, педагог не сможет впоследствии добиться его продуктивной работы на занятиях, осмысленного усвоения им навыков чтения и письма. Поэтому первым необходимым этапом педагогической работы по подготовке к школе следует считать формирование его учебного поведения.

**Формирование правильного взаимоотношения с учителем.**

При детском аутизме создать доверительные отношения с ребенком и в то же время научить его « держать дистанцию» в отношениях с педагогом достаточно трудно. Однако опыт показывает, что если эта задача не решена, ребенок может бояться педагога и отказываться заниматься. Или, наоборот, обращаться на «ты», манипулировать поведением близких людей*,* то есть стремиться подчинить его своим стереотипным интересам [35]. [37].

Существенная задержка в развитии социальных навыков у ребенка с аутизмом требует от педагога специальных условий по формированию адекватной «дистанции общения», усвоения ребенком правильной формы обращения к учителю (на «Вы», по имени и отчеству), привычки выслушивать педагога, не перебивая.

Как правило, в начале взаимодействия ребенок обращается к педагогу на «ты», как и к другим взрослым. Следует, не только допускать, но и приветствовать такое обращение, чтобы вызвать его на контакт, установить доверительные отношения. Но, как только между педагогом и ребенком, установился эмоциональный контакт, педагог должен вводить определенные правила взаимодействия, в том числе и правила обращения к учителю. Поведение аутичного ребенка стереотипно. Он фиксирует ту форму обращения, которая возникла при первой встрече с педагогом, и затем обращается к нему, как к своим близким на «ты».

Для аутичного ребенка важным является ощущение постоянства, неизменности условий жизни, привычных занятий. Поэтому попытки педагога сформировать новую установку «быть учеником» и «расшатать» привычный стереотип «я малыш» часто вызывают у ребенка тревогу и страх.

Даже если ребенок заинтересован занятиями больше, чем игрой, его пугает непонятное слово «ученик».

В подобной ситуации ребенку нужно время, чтобы привыкнуть к новой «роли ученика» и осознать, что это не страшно, а интересно, почетно. Родители ребенка, все его близкие своим отношением, живым, неформальным обсуждением этой темы помогают педагогу формировать у аутичного ребенка желание «быть учеником» [33].

**Психологическая и коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков учебного поведения у аутичных детей**

Д. Вольф, Э. Мэш, выделяют различные подходы к системе коррекционной помощи и обучению детей с РАС. В западных странах наибольшее распространение получили подходы, основанные на бихевиоральной (поведенческой) терапии. Подобные методы ограничивают образовательные потребности аутичных детей и их образовательные возможности остаются не реализованными. Однако в отечественной традиции коррекционное обучения основано на идее развития, коррекции и направленного формирования психических функций. Эта принципиально иная теоретическая установка ставит перед коррекционным обучением более сложные цели и, в случае с расстройствами аутистического спектра, требует разработанных представлений о психологической структуре расстройства. Поэтому определение особых образовательных потребностей детей с аутизмом и разработка специального подхода к коррекционному обучению, соответствующего этим потребностям, позволяет подготовить аутичных детей к обучению в условиях школы [41].

Костин И.А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. считают, что в начале работы со школьниками, имеющими РАС, стоят следующие задачи:

Сформировать предпосылки учебного поведения у детей РАС;

Решение этих задач конкретизировалось и уточнялось при определении последовательности и содержания работы**,** ее основных этапов.

Организация учебного поведения - неотъемлемая часть коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития. Но ни с одной категорией детей учителю-дефектологу не приходится работать так продолжительно над решением этой проблемы, как с детьми, страдающими аутизмом. Нарушения формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в неприятии контакта, стереотипности поведения, особой ранимости и страхах, в агрессивности и негативизме, приводит к особым трудностям произвольного сосредоточения такого ребенка, особой сложности организации его поведения. Исходя из этого, первый этап коррекционного обучения стало формирование предпосылок учебного поведения.

На данном этапе решаются следующие задачи:

1. Установление контакта педагога с ребенком и формирование у него адекватного отношения к педагогу;

2. Формирование учебной мотивации;

3. Развитие у ребенка навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации.

Первый этап работы предполагает индивидуальные занятия, и, в зависимости от состояния ребёнка, бывает разной продолжительности. При более тяжелых вариантах расстройств аутистического спектра длительность этой стадии работы возрастает. Так, с детьми 2 группы аутизма, этап занимает 6 месяцев, при 3 и 4 группах подобная работа длится 2-4 месяца.

Сбор преподавателем информации о ребенке осуществляется до установления контакта с ребенком в ходе бесед с родителями и родственниками ребенка. В ходе беседы выясняются интересы и предпочтения ребенка: любимые книги, сказочные персонажи, игры, игрушки, чем ребенок любит заниматься со взрослым, в какой обстановке привык заниматься дома, как относится ребенок к новым людям и т.д. Такие сведения необходимы, чтобы избежать нежелательного поведения ребенка и определить круг поощрений [42].

*Установление контакта в пределах учебной комнаты*.

Педагог создает ребенку комфортную и предсказуемую ситуацию знакомства: не проявляет излишней активности, настойчивых требований и замечаний - все это помогает ребенку расслабиться и успокоиться.

*Формирование адекватного отношения к педагогу*.

Как только устанавливается эмоциональный контакт, педагог вводит определенные правила взаимодействия, в том числе и правила обращения к педагогу.

**Формирование учебной мотивации.**

*Формирование познавательной мотивации* **-** длительный процесс. Используются настольные развивающие игры, занимательные книги, мультфильмы, компьютерные игры. Привлекаются к работе родители, которые параллельно с педагогом расширяют представления ребенка об окружающем мире, побуждают его к освоению новой информации, новых знаний и умений. Необходимо не только заинтересовать информацией, но и рассказывать, как новые знания могут пригодиться в жизни, всегда намечая основную цель - пойти учиться в школу и стать учеником [38].

*Развитие у ребенка стремления «быть учеником».*

Усилить стремление ребенка быть учеником помогают школьные атрибуты и учебные принадлежности, которые ребенок приносит на занятие. Дома мама с ребенком собирали портфель, обсуждали, что в него необходимо положить. Перед занятием учитель-дефектолог помогает ребенку подготовить нужные принадлежности. Первые задания должны дать возможность ощутить ребенку свою успешность.

*Целенаправленное формирование адекватного отношения к оценке.*

На первых порах используется система поощрений в виде игрушек, занятий по желанию или любимых лакомств, которые ребенок получает за правильно выполненное задание. Иногда поощрением для ребенка становится сюжетная игра, в которую ребенок начал играть до занятий. Как правило, к сюжетной игре ребенка подталкивает сам специалист, например, построить из модулей крепость, в которой можно жить, приглашать гостей и т.д. Постепенно система материальных подкреплений заменяется словесной: похвалой, положительной оценкой родственников, педагога. Также надо отметить, что с развитием мотивации у ребенка уже само занятие и продукт его деятельности становится положительным поощрением - рисование, лепка и др. превращаются в награду для ребенка.

Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. говорят о том, что развитие у ребенка навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации. Главная проблема аутичного ребёнка - несформированность произвольного внимания, невозможность произвольной организации собственного поведения. Часто бывает, что ребенка можно заинтересовать учебным материалом, но за столом он не сдерживается и начинает бегать по учебной комнате. В результате - низкая продуктивность, и к школьному возрасту учебное поведение не формируется. Используются все коррекционные методы, в том числе направленные на особую организацию учебной среды [40].

*1. Структурирование пространства учебной комнаты.*

Учебная комната должна быть разделена на зоны - учебную, игровую, зону отдыха. Учебная зона - это рабочее место ребенка, расположенное у доски. У ребенка должно быть свое постоянное место, у педагога - свое. С одной стороны ребенка должна стоять тумба с выдвижными ящиками для учебного материала или контейнер, из которого достается, а потом убирается учебный материал. Тумба или контейнер должны находиться рядом со столом, чтобы педагог не вставал и не уходил от ребенка во время занятия. В школе изготовлены специально оборудованные рабочие столы для детей-аутистов. Передняя и две боковые стенки отделяют ребенка от окружающей среды и звуков, чтобы он не отвлекался на раздражители. Использование такого рабочего стола минимизирует визуальные отвлекающие факторы, так как у аутистов хорошо развито периферийное зрение - они лучше видят, что находится вокруг, нежели то, что перед собой. Справа к столу прикреплена тумба с выдвижными ящичками для пособий. Доска - это тоже рабочее место ребенка. Ребенок должен знать, что на доске он выполняет ряд учебных заданий. Доска расположена недалеко от стола, чтобы ребенок мог воспринимать визуальную информацию.

Заломаева Н.Б. говорит о том, что существенную помощь в работе с детьми-аутистами оказывают визуальные методы: в первую очередь, это касается визуальных расписаний, карточек, иллюстрирующих задания, карточек-поощрений, таблиц, схем, алгоритмов.

Визуализация учебной информации - это любые наглядные предметы, которые способствуют коммуникации или предоставляют ребенку учебную информацию [39].

Пространство учебного кабинета организовано так, чтобы каждое занятие сопровождалось адаптированными наглядными материалами. Лаврентьева Н. Б. говорит о том, что внимание дошкольников больше привлекают те наглядные материалы, в создании которых они сами принимали участие. Это также эффективный метод усвоения и закрепления учебного материала.

Из-за несформированности произвольного внимания ребенок с аутизмом в начале обучения сосредотачивается на задании с трудом и на непродолжительное время, а затем начинает отвлекаться, смотреть по сторонам. Но, даже отвлекаясь, ребенок может непроизвольно «считывать» учебную информацию с доски. Поэтому необходимую «зрительную поддержку» педагог располагает на доске, дублируя часть заданий, выполняемых ребёнком за столом [43].

В целом, пространство учебной комнаты организуется так, чтобы упорядочить поведение аутичного ребенка во время занятия.

*2. Формирование привычки работать за столом.* В начале занятия ребенок с педагогом в определенном порядке готовит учебные принадлежности, в конце - убирает. Такой ритуал, отмечающий начало и окончание занятия становился хорошей привычкой, помогает ребенку настроиться на учебу и приучает заниматься, сидя за столом. Необходимо ребенку помочь найти удобную позу за столом. Дома ребенок должен соблюдать такой же ритуал при выполнении заданий или игр за столом. Кроме того, необходимо следить за позой во время работы за столом, то есть формировать у ребенка "позу ученика".

*3. Развитие умения фиксировать внимание на учебном материале и выполнять инструкции педагога.* Работа начинается с освоения ребенком указательного жеста, который является незаменимым при восприятии учебного материала. Указательный жест помогает удерживать внимание ребенка на учебном материале, и необходим в дальнейшем при обучении чтению.

4. Усвоение последовательности выполнения заданий на занятии. Каждое занятие с детьми-аутистами начинается с составления расписания занятия (этапов), которое сообщает ему, какие этапы будут проводиться и в какой последовательности, помогают понять требования педагога, учат самостоятельно принимать решения и выполнять задания. В визуальном расписании обязательно учитывается переменка. Когда ребенок выполнил очередное задание, он убирает карточку из расписания. С помощью этого приема ребенок получает наглядное представление о том, сколько и каких заданий он выполнил и сколько еще осталось.

Лаврентьева Н.Б. так же говорит, что визуализированные расписания важны для детей с аутизмом по следующим причинам Снижают уровень тревожности у аутичных детей и, следовательно, частоту поведенческих проблем посредством высокого уровня предсказуемости происходящего для детей [33].

Проясняют, какой вид деятельности происходит в определенный период времени (например, перемена после занятия), а также готовит детей с аутизмом к возможным изменениям;

Повышают мотивацию ребенка выполнить до конца менее привлекательные задания, перемежая их с более привлекательными для него видами деятельности, включенными в визуализированное расписание.

Привыкая работать по расписанию, ребенок четко усваивает временную последовательность занятия. Как только ребенок начинает усваивать последовательность, специалист задает вопрос: «Что у тебя будет в начале занятия, что потом, что дальше?». Такая работа продолжает усваиваться ребенком в домашних условиях: в качестве обязательной домашней работы планируется его время, также составляется вместе с ребенком визуальное расписание на весь предстоящий день [42].

**Современные подходы и методы обучения детей с РАС**

Психокоррекционные технологии как приемы оптимизации учебной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра.

В практической, клинической и специальной психологии на настоящий момент накоплен богатый опыт использования различных технологий для преодоления деструктивных проявлений и трудностей обучения у детей с РАС. Среди множества методик работы с детьми с расстройством аутистического спектра выделяют АВА – терапию (метод стимуляции, карточки PECS), TEACCH – терапию (структурирование учебного пространства), метод сенсорной интеграции.

Наиболее популярными и эффективными, по мнению специалистов является АВА – терапия (впервые примененная доктором Иваром Ловаасом на факультете психологии Калифорнийского университета в 1987 году) и ТЕАССН – терапия (разработанная Отделением ТЕАССН (Лечение и Образование Детей с Аутизмом и другими Расстройствами сферы Коммуникации) Университета Северной Каролины Эриком Чоплером). Рассмотрим их подробнее.

АВА (Applied Behavioral Analysis) – терапия – это интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и методах обучения. АВА как научная дисциплина изучает влияние факторов в окружающей среде на поведение и манипулирует этими факторами, чтобы изменить поведение человека [41]. Конечная цель АВА – дать ребенку средства осваивать окружающий мир самостоятельно. Как указывают Е. Р. Баенская, К. Гилберт, Т. Питере, специалист по АВА первоначально определяет поведенческую проблему ребенка, затем проводит «измерения» (изучает и наблюдает поведение), в результате которых производится оценка и вырабатывается стратегия обучения («вмешательство»).

В. Е. Каган говорит о том, что во время обучения по системе АВА с обучающимся каждодневно занимается сразу несколько специалистов разной направленности. Это и дефектолог по поведенческим навыкам, и муз терапевт, а также арт – терапевт). Контролирует проводимую работу супервизор, супервизором называют специалиста по методике. Специалисты регулярно и последовательно занимаются с обучающимся. Стоит отметить, что все проводимые с обучающимся действия требуется записывать в журнал, такие журналы служат способом координирования действий всех специалистов [42].

Очень важным моментом является то, что родители обучающегося также должны активно помогать в работе. Родителям необходимо воспитывать и заниматься с ребенка на основе поведенческих принципов обучения. Родители должны помогать ребёнку обобщать все полученные знания, умения и навыки.

Остановить выбор именно на данной методике стоит в том случае, если поведение обучающегося не контролируется его родственниками и близкими людьми. Также данная методика показана в тех случаях, когда обучающийся не реагирует на просьбы близких людей, не обращает внимания на их запреты, если не отзывается на собственное имя и совершенно не стремится к коммуникации. Помимо этого методика показана в тех случаях, когда у обучающихся нет, либо слабо развита речевая функция.

Большое количество специалистов и родителей использовавших метод АВА-терапия с обучающимися отмечают следующие:

– у обучающегося отмечается положительная динамика в развитии навыков коммуникации;

– у обучающегося отмечается положительная динамика в поведении;

– у обучающегося отмечается положительная динамика в способности получать знания [42].

Помимо этого данная программа позволяет в серьёзной степени снизить количество проявления поведенческих отклонений. Благодаря наблюдениям замечено, что чес раньше начать курсы АВА-терапии (желательно начать курсы в дошкольном возрасте), тем более эффективными и результативными будут итоги работы.

ABA – терапию можно применять как комплекс мероприятий, так и использовать лишь отдельные ее элементы в работе с детьми с РАС.

Одним из эффективных методов, используемых специалистами при коррекции психики детей с РАС, является стимуляция как способ развития мотивации у данной категории детей.

Обучающемуся с РАС требуется регулярное подкрепление своей деятельности. Для каждого обучающегося определяется свой вид подкрепления. Есть обучающиеся с РАС, которым необходимы пищевые 28 подкрепления, такими подкреплениями могут быть: печенье, кусочек винограда, кусочек киви и так далее, а некоторые обучающиеся совершенно не реагируют на подобные подкрепления.

Подкрепление будет нести эффект в том случае, когда она имеет определённый вес для обучающегося. Помимо пищевого подкрепления есть возможность использовать жетоны, баллы для стимулирования желательного поведения обучающегося, также можно применять штрафы, которые несут в себе функцию стимула, который прекращает плохое поведение. Приведём пример такой работы, в прозрачную банку складываются бумажные шарики, один бумажный шарик за какое-либо желательное поведение обучающегося, когда банка полностью заполнена этими шариками, эта банка обменивается на что-то значимое для ребёнка: подарок, конфетка, любимая игрушка и так далее. Частота присуждения поощрений крайне важна. В самом начале поощрять рекомендуется через небольшие промежутки времени. Со временем эти временные промежутки стоит увеличивать. Педагогу не рекомендуется злоупотреблять штрафами. Обучающиеся должны получать примерно 5 поощрений против каждого одного штрафа.

Рассмотрим более подробно следующий метод работы с обучающимися с РАС в рамках ABA – терапии – применение карточек PECS.

PECS (Picture Exchange Communication System) или Коммуникационная система обмена изображениями была создана в конце 80-ых годов ХХ века доктором Эндрю Бонди и его помощником Лори А. Фрост из Программы исправления аутизма в городе Делавэр (штат Нью-Джерси, США) [43].

Главной целью, которые несут в себе карточки PECS, можно назвать стимулирование у обучающегося спонтанного желания начать коммуникационное взаимодействие. В основе данного метода лежит тот факт, что причина для коммуникации должна предшествовать фактической речевой деятельности. Работа по этому методу начинается с определения потенциальных стимулов (того, что обучающийся желает и хочет).

Для того чтобы начать осваивать PECS, необходимы определённые базисные навыки: отработка достаточного уверенного зрительного контакта, слов или жестов, которые обозначений «да», «нет», «дай»; устойчивый учебный навык; умение повторить действие по показу педагога. Обучающийся должен владеть умением повторить за педагогом серию из простых 2 – 3 действий, при том, что сами действия не должны называться [43].

Обычно с данной системой начинают знакомить обучающихся младше пятилетнего возраста. Чтобы обучающийся достиг цели усвоения альтернативной коммуникативной системы обмена изображениями, необходимо выстраивать работу в шесть этапов [44].

Стадия первичного обучения. На этом этапе главной задачей является простой обмен картинок на какие-либо предметы. Для этого требуется два человека: тот, у кого просят и тот человек, кто осуществляет помощь обучающемуся в действии (делает подсказки). На занятиях для этого ставится второй педагог, а в домашних условиях этим занимаются два члена семьи. Перед работой нужно определить список стимулов, нужно выбирать положительные и отрицательные стимулы. Педагог делает так, чтобы обучающийся обратил внимание на предмет, который ему нравится, затем педагог производит обмен предмета на карточку (на карточке изображен этот предмет).

Вторая стадия обучения. На этом этапе обучающегося учат отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Для этого требуется сделать книжку с набором этих карточек, а также необходимо сделать коммуникационное поле, это планшет с «липучками», на который обучающийся выкладывает изученные карточки. С того момента, как обучающийся осваивает навык отдачи карточки наступает этап работы на дистанции, которую в дальнейшем последовательно увеличивают.

Третья стадия обучения. На этом этапе производится уже выбор двух трех разных карточек, обучающегося учат распознавать и видеть отличия между разными карточками. Результаты обучающегося необходимо 30 фиксировать, нужно выяснить, на самом ли деле обучающийся хотел тот предмет, который он просил с помощью карточки. Самое главное на этом этапе это научить ребёнка выбирать нужную карточку, среди остальных карточек в его книге.

Четвертая стадия обучения. На этом этапе обучающегося обучают составлять предложения из имеющихся карточек. Для этого обучающийся использует специальную «липучую» ленту в книге для составления предложения, например: «Я хочу (необходимый предмет)» или «дай мне (необходимый предмет)», помимо этого применяется техника «обратной цепочки». Обучающегося обучают просить какие-либо конкретные предметы, например: «Дай мне зелёную грушу».

Пятая стадия обучения. На этом этапе обучающихся обучают давать ответы на не сложные вопросы при помощи карточек. На данной стадии с обучающимися проводится обширная работа. Проводится работа, направленная на классификацию, чтобы обучающиеся понимали термины похожее и разное, также детям даются обобщающие понятия о времени, о сутках, о там, какие дела совершаются в эти периоды. Помимо этого с обучающимися на этом этапе посещаются различные мест, обучающимся сообщается о правилах поведения в этих местах, также с обучающимися проводится работа по обучение буквенному составу слова и проводится направленная на развитие понимания эмоций и так далее.

Шестая стадия обучения. На данной стадии происходит обучение делать комментарии при помощи карточек. Обучающийся должен адекватно отвечать на заданные ему в случайном порядке вопросы: «Что ты хочешь делать?», «Что ты сейчас видишь?», «Что ты сейчас слышишь?». Нужно обращать внимание не столько на требование вещи / деятельности, сколько на назывании данного явления. В самом начале взрослый поступает также как и на других этапах: задает обучающемуся вопрос, например: «Что ты сейчас видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу». Со временем визуальная опора исчезает [45].

Применение карточек PECS способно помогать в решении те же задач, что и проблемное поведение, карточки позволяют бороться со стереотипиями обучающихся, позволяют снижать агрессию, и аутоагрессию, применения карточек приводит к тому, что проблемные проявления начинают сокращаться. Например, если обучающийся причиняет боль другим, когда хочет получить шоколадку, можно научить этого ребёнка просить шоколад при помощи соответствующей картинки. Подобная позитивная коммуникация постепенно заменит негативную. Описанный выше пример является упрощённым, в реальной работе требуется прилагать гораздо больше усилий, для коррекционного воздействия, но, полученные итоги большого количества исследований указывают на то, что чем сильнее развиты коммуникативные навыки, тем ниже риск нежелательного поведения.

Применять данные карточки можно на любом этапе урока. Такие карточки можно использовать для основного приветствия обучающихся и начала урока, при помощи этих карточек можно совершать переход к записыванию домашнего задания, также с помощью карточек можно подводить итог урока.

Безусловно, распространено применение карточек для коммуникации не при обучении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Однако стоит отметить, что коммуникативная функция не являются самой развитой функцией обучающихся с расстройством аутистического спектра. Применение карточек РЕСS помогает развитию речи сферы обучающихся, благодаря парированию словесного и визуального стимула в процессе обмена [6]. Применение данных карточек в учебной деятельности задействует внимание обучающегося на каждом отдельном этапе занятия, использование этих карточек способствует переходу из одного этапа урока на другой.

Главные плюсы применения системы РЕСS:

1. РЕСS – это программа, которая даёт возможность в достаточно быстрые сроки приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2. При помощи системы РЕСS есть возможность быстрее и эффективней научить обучающегося проявлять инициативу и спонтанно произносить слова и фразы, чем при помощи обучения наименований предметов или вокальной имитации.

3. При помощи системы РЕСS коммуникация для обучающегося с окружающими становится более доступной и, благодаря этому, становится возможным обобщение приобретенных обучающимся вербальных навыков. Обучающиеся с расстройством аутистического спектра не «ленятся», когда не разговаривают и не в ступают в коммуникацию, у них просто нет такого навыка. В этом случае именно альтернативные методы общения, как РЕСS учат обучающихся с расстройством аутистического спектра общаться [20].

В рамках образовательной деятельности можно использовать некоторые приемы из приведенных выше методик. Например, задействовать карточки PECS на физминутках.

ТИЧ (TEACCH) (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children) – это программа, применяемая для обучения детей с расстройством аутистического спектра и детей с особыми образовательными потребностями, впервые предложенная и разработанная Эриком Чоплером в 70-х годах. Сейчас данная техника применяется в школах для индивидуализации образовательного процесса [14].

По мнению специалистов (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, К. С. Баенская, М. М. Либлинг) особенностью программы является четкое зонирование образовательного помещения, в котором ребенок в каждой отдельной зоне обучается отдельному определенному навыку и имению, то есть в основе обучения лежит идея структурированного обучения.

К. С. Лебединская указывает, что организация школьного обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям. Среди различных вариантов адаптации обучающихся в образовательное пространство стоит выделить организацию ресурсного класса. Ресурсный класс несёт большое количество плюсов для обучающихся с расстройством аутистического спектра. Среди этих плюсов: улучшение школьной адаптации, формирование стереотипа учебного поведения, а также социализацию обучающихся. Стоит отметить, что организация ресурсного класса и последующая работа в нём с обучающимися с РАС требуют знаний об особенностях этих обучающихся и их потребностях [30]

На начальном этапе обучения в средней школе требуется, чтобы пространство, в котором обучаются дети с расстройством аутистического спектра, было для них знакомо и не вызывало чувства тревоги. В тех случаях, когда обучающиеся с РАС находятся в небольшой группе (например, класс для обучающихся со сложной структурой дефекта), то рекомендуется выделить для них отдельный кабинет, в этом кабинете обучающиеся смогли бы привыкнуть к образовательному процессу, этот кабинет такие обучающиеся считали бы безопасной зоной.

Н. В. Григорьева предлагает делить пространство кабинета для обучающихся с расстройством аутистического спектра на две зоны: учебную и свободную зону [15].

В свободной зоне рекомендуется располагать ковёр, на котором могли бы играть дети или даже лежать, шкаф с игрушками и книжками, а также общий стол. Такая свободная зона позволит при необходимости проводить часть занятий на ковре или за общим столом, что весьма важно для обучающихся, так как это позволит обучающимся снизить трудности удержания позы за партой в течение всего урока. Помимо этого такая зона даёт возможность варьировать длительность учебной нагрузки для разных обучающихся. Также свободная зона даёт возможность обучающимся читать произведения, играть в игры и так далее. В целом свободная зона даёт обучающимся возможность заниматься той деятельностью, которая не требует сидения за партами.

Свободная зона – это определённое место, где быстро утомляемые обучающиеся могут набраться сил, расслабиться, почитать книгу или порисовать, такая зона даёт обучающимся дополнительную мотивацию к достижению результата. Стоит отметить, что уход детей в эту зону совершается только после выполнения оговоренного заранее с учителем задания.

Что касается учебной зоны, то там находятся только парты школьная доска. Для обучающихся первых классов на парте должен лежать набор содержащий: ленту букв, цифровой ряд, личное расписание и так далее. Для некоторых обучающихся на парте должен быть комплект наушников, так некоторым детям трудно переносить громкие звуки [12].

Помимо этого Н. В. Григорьева на ранних этапах обучения рекомендует: в период адаптации обучающихся к учебному процессу и выработки учебного поведения можно делить один урок на 3 части:

– 10 минут – урок, (колокольчик с урока);

– 20 минут – отдых (любой) (колокольчик на урок);

– 10 минут – продолжение урока, затем наступает общешкольная перемена.

Для того, чтобы у обучающихся был зрительный ориентир продолжительности уроков и перемен, во избежание нежелательного поведения, необходимо использовать песочные часы. Эти песочные часы в последующем могут быть использованы на разных этапах урока (самостоятельная работа, устный счёт, чтение и так далее). Со временем продолжительность занятий увеличивается, а в свою очередь длительность промежуточного отдыха сокращается, до полного его исключения [15].

Структурированное обучение – это конструктивный подход к сложностям поведения обучающихся с расстройством аутистического спектра и создание такой среды обучения, которая бы максимально сократила различные переживания, тревоги и стрессы, которые свойственны таким обучающимся. По мнению М. М. Лисиной, трудно контролируемое поведение может быть результатом различных особенностей обучающихся с расстройством аутистического спектра. К таким особенностям можно отнести: проблемы с пониманием языка; проблемы с применением языка; проблемы с выстраиванием социальных контактов и взаимосвязей; нежелание находится на переменах; желание действовать стереотипно; проблемы в организации деятельности; сложности в концентрации внимания на предмете, актуальном на данный момент; повышенная отвлекаемость.

Структурированное обучение повышает уровень самостоятельности обучающегося (выполнение задания без подсказки взрослого), что является важным и универсальным навыком [12].

К приобретаемым ребенком навыкам в рамках работы по ТИЧ – терапии относятся следующие (Е. Р. Баенская) [11]:

1. Академические знания (математика, письмо, чтение).

2. Использование бытовых ориентировок (самостоятельное одевание, чистить зубы, заправлять за собой постель и др.).

3. Социальные навыки и ориентировка в городских условиях.

4. Коммуникативные навыки, умение поддержать диалог с собеседником.

Для того чтобы все эти знания обучающийся усваивал быстро, качественно и эффективно, учитель должен применять визуальные подсказки, а также индивидуальное расписание [11].

Цели обучения:

1. Обеспечить максимальную независимость обучающегося. Когда для обучающегося подготавливается программа и задания, необходимо акцентировать внимание именно на тех заданиях, которые обучающийся сможет сделать максимально самостоятельно. С этой целью в самом задании заложены подсказки для обучающегося. Помимо этого, цели, которые учитель и родители (законные представители) ставят перед обучающимся, предельно приближены к актуальному уровню развития обучающегося.

2. Помочь обучающемуся эффективно общаться с окружающими людьми.

Педагог уделяет большое количество времени развитию коммуникативных навыков. Это может как вербальная, так и невербальная (жестовая, знаковая или карточная) коммуникация. Самая главная задача – это научить обучающегося общаться допустимым и понятным для окружающих людей способом. С целью закрепления навыков коммуникации обучающиеся взаимодействуют не только с педагогом, но и взаимодействуют с другими обучающимися при групповых формах работы.

3. Повышать и развивать интеллектуальные навыки, умения, а также индивидуальные способности обучающихся.

С обучающимися проводятся задания, помогающие развивать у них важнейшие академические навыки: навык чтения, навык письма, математически навыки, а также ориентации в окружающей среде, времени и так далее.

4. Стимулировать генерализацию навыков так, чтобы все новые умения обучающийся мог наиболее часто и эффективно применять в домашних условиях, в детском саду, в школе.

Имеет большое значение, чтобы приобретенный навык обучающийся мог использовать не только в кабинета педагога, но и за его пределами, и в других условиях и ситуациях. Для этого необходимо, чтобы родители (законные представители) активно включались в процесс обучения и придерживались одной стратегии с педагогом. Для закрепления изученного навыка нужно, чтобы дома с обучающимся этот навык прорабатывали.

5. Развивать чувство себя, понимание себя (Е. Р. Баенская).

В программу ТИЧ включены задания и упражнения, которые направлены на развитие эмоциональной сферы, они дают возможность обучающемуся лучше понимать себя, они помогают понять ребёнку то, что он чувствует и каким образом реагирует на различные ситуации. Помимо этого, важная часть работы – это развитие понимания того, что мои чувства, желания, потребности могут не совпадать с чувствами и желаниями других людей [11].

Благодаря структурированию образовательного процесса можно значительно повысить эффективность проводимой работы с детьми с РАС.

Таким образом, в современной образовательной системе существует несколько эффективных психокоррекционных технологий, применяемых при оптимизации учебной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра. К таким технологиям относят ABA – терапию и TEACCH – терапия. Использование данных технологий или их элементов позволят не только повысить уровень коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра, но и сформировать мотивацию к познавательной деятельности и снизить проявления нежелательного поведения обучающихся.

**Анализ моделей обучения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Изучать детей с расстройством аутистического спектра начали ещё в 40-е годы XX века. Одним из первых об аутизме говорил Л. Каннер, С. С. Мнухин, Г. Аспергер и другие.

В научной литературе под термином «расстройства аутистического спектра» понимают нарушение нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипий. Так же встречается термин, который под «расстройством аутистического спектра» понимает определённое расстройство психического развития с наступлением в раннем возрасте, которое характеризуется стойким дефицитом способности к социальному взаимодействию (коммуникации), а также ограниченными интересами.

В России активно изучала аутизм О. С. Никольская [3]. Ещё в 1985 году она представила свою классификацию аутизма (РДА), которая была в основе изучения аутизма долгое время. Считаем необходимым подробно представить данную классификацию. В этой классификации исследователь выделила четыре группы:

1. Дети с аутистической отрешённостью окружающей среды.

2. Дети с аутистическим отвержением окружающей среды.

3. Дети с замещением окружающей среды.

4. Дети с сверхтормозимостью окружающей среды.

Дети с аутистической отрешённостью окружающей среды. К первой группе детей с аутизмом (РДА) О. С. Никольская отнесла самых тяжёлых. Один из основных признаков, по которым детей относят к этой группе, является полевое поведение. Дети этой группы совсем или почти не используют речь, часто таким детям ставится мутизм (отсутствие речи). На самых ранних этапах жизни такого ребёнка можно заметить аутистические проявления. Такие дети не смотрят в глаза, даже в младенческом возрасте дети этой группы не дают держать себя на руках, они «вырываются» из рук взрослого. У детей этой группы практически никак не проявляется комплекс оживления. Часто такие дети совершенно избегают всяческих контактов, даже с матерью. Такие дети не только не проявляют никаких самостоятельных действий, они можно сказать, беззащитны. У таких детей часто не развиваются и не формируются самые элементарные навыки самообслуживания. Прогноз у детей этой группы неблагоприятный. Очень часто даже к подростковому возрасту эти дети остаются мутичны. Таким детям нужен постоянный уход и контроль, они не смогут существовать без посторонней помощи. В практике встречались случаи, когда таким детям удавалось освоить элементарный счёт, послоговое чтение и даже элементарные навыки письма, однако в быту эти люди оставались совершенно неприспособленные [3].

Диагностику развития таких детей крайне тяжело провести объективно, так как диагностика осложнена невозможностью вступить в социальный контакт с ребёнком. Самоконтроль и регуляции зачастую совершенно не предоставляется возможным оценить. Складывается впечатление абсолютной непроизвольности поведения такого ребёнка, его автономности, огромной зависимости от поля внешних предметов и стимулов в целом. Также весьма затруднительно выявить уровень обучаемости такого ребёнка, это осложнено всё той же невозможностью вступить в какой-либо контакт. У таких детей могут быть «сформированы» некие навыки или действия, но эти навыки и действия ребёнок не воспроизводит по инструкции, а делает лишь в некоторые моменты, когда это необходимо для нег самого. Сложно оценивать уровень развития высших психических функций ребёнка, однако иногда можно встретить хорошую моторную память, когда ребёнок повторяет показанное ему действие или движение, иногда ребёнок может неожиданно назвать какой-нибудь предмет или выкрикнуть рекламный слоган, который он слышал ранее. Такие дети если и обучаются, то только в системе специального образования [37].

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся им необходимы определённые условия, а именно:

– инклюзия для таких обучающихся совершенно не рекомендуется;

– если ребёнок посещает какие-либо занятия со специалистами, то ему необходимо прикрепить тьютора (сопровождающего), который поможет аутичному ребёнка быть в учреждении;

– при обучении таких детей им необходимо написать специальную индивидуальную программу развития (СИПР), также должны быть и программы по сопровождению такого ребёнка;

– включать такого ребёнка в детский коллектив необходимо последовательно, и только в том случае, если у аутичного нет негативных реакций и проявлений; – так же таким детям необходимо медицинское сопровождение, включая врача психиатра.

Для обучения таких детей требуется написание специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Подобные программы составляются на обучающихся с интеллектуальными нарушениями, и обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями, в число которых и входят дети с этой группой аутизма. В данном СИПРе педагогом прописывается содержание предметных и коррекционных занятий. Данная программа обязательно учитывает структуру нарушения обучающегося, для каждого ученика такой СИПР пишется индивидуально с учётом его потребностей и возможностей. Данная программа составляется на год, в программе планируется как будут работать с аутистом и планируют каких результатов можно будет добиться. Такой СИПР способствует тому, что к аутичному обучающемуся будет применён индивидуальный подход, будет повышена эффективность коррекционного воздействия и будет лучше организовано взаимодействие учителей с другими специалистами.

Вторая группа в классификации О. С. Никольской это дети с аутистическим отвержением окружающей среды. Детям этой группы свойственны тревоги и большое количество страхов. У этих детей отмечается большое количество аутостимуляций, которые они делают для подавления возникающих у них страхов и тревог. В качестве аутостимуляции дети используют всевозможные стереотипии. К таким стероотипиям можно отнести махи руками, прыжки, бег по кругу, игры со светом, издавание различных звуков и так далее. Как правило стереотипии встречаются двух вариантов: двигательные и сенсорные. Подобные действия позволяют аутистам получать эмоционально положительно заряженные ощущения, помимо этого подобные стереотипии повышают психологический тонус ребёнка и уменьшают негативные воздействия, которые доставляет ему окружающая среда.

Детям 2 группы свойственно большое количество вычурных поз, манерное поведение, такие дети склонны выполнять импульсивные движения, у них особая мимика и интонация речи. Такие дети с большим трудом вступают в какую-либо коммуникацию. Как правило такие дети либо молчат, либо отвечают короткой фразой, либо шепчут. Часто при появлении у таких детей гримас и застывшей мимики у них можно наблюдать осмысленный взгляд, что может приводить к диссонансу со стороны окружающих. Таким детям свойственна симбиотическая связь (определённая форма близких отношений) с близким человеком, как правило, с матерью. При формировании этой симбиотической связи дети требуют постоянного наличия человека, к которому они привязаны. Такая связь может доходить до того, что ребёнок будет проявлять негативные реакции, даже если его близкий человек, с кем установлена эта связь, просто выйдет в другую комнату.

У детей этой группы прогноз более оптимистичен. Если с таким ребёнком своевременно начать проводить коррекционную работу, то это даст возможность подготовить ребёнка к поступлению в школу, в коррекционную, а, возможно, и в массовую.

Оценить темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность очень тяжело. Сложности в оценке доставляют стереотипии и эхолалии, которые возникают в ответ на малейшее напряжение. Достаточно часто вся коммуникация с таким ребёнком сводится к формальному характеру, скорее «по поводу» предмета, а не с человеком. Точно также сложно объективно оценить уровень развития собственных действий и самоконтроль ребёнка. Для того, чтобы провести диагностику, специалисты сами подключаются к стереотипиям обучающегося, это делается чтобы наладить хоть какой-то контакт. Когда специалист подключается к стереотипиям ребёнка, это позволяет ребёнку удержать простые алгоритмы деятельности, которые заданы взрослым. По тем же причинам осложнено оценивание и навыков обучаемости. Родители таких детей могут отмечать, что дети научаются некоторым бытовым навыкам самообслуживания, но эти приобретённые навыки привязываются к конкретной ситуации и не применяются в другом контексте. Мышление таких детей характеризуется механистичностью и буквальностью. В большинстве случаев такие дети обучаются в специальных (коррекционных) школах.

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся, им необходимы определённые условия, а именно:

– инклюзия для таких обучающихся не рекомендуется;

– при посещении ребёнком каких-либо занятий в образовательных учреждениях необходимо наличие тьютера;

– при обучении таких детей им необходимо написать специальную индивидуальную программу, также должны быть и программы по сопровождению такого ребёнка;

– включать такого ребёнка в детский коллектив необходимо последовательно, и только в том случае, если у аутичного нет негативных реакций и проявлений;

– детям рекомендовано посещать психологические занятия, для построения алгоритма учебной деятельности;

– так же таким детям необходимо медицинское сопровождение, включая врача психиатра; – таким детям рекомендованы занятия с дефектологом.

Обучающихся второй группы с большой вероятностью будут обучаться по образовательной программе для детей с РАС 8.3. [48,49]. Такая программа учитывает особенности детей, она адаптирована для обучающихся с аутизмом, эта программа учитывает психофизиологические особенности таких детей. Этот вариант программы предполагает то, что обучающийся с РАС имеет умственную отсталость (у детей 2 группы имеются интеллектуальные нарушения) и к окончанию обучения имеет несопоставимые достижения (более низкие) чем их сверстники, не имеющие нарушений в развитии. Также эта программа даёт возможность получать детям с РАС знания и навыки в более пролонгированные сроки, то есть таким детям даётся больше времени на их усвоение. Данная программа предполагает то, что дети обучаются по адаптированным учебникам. Срок обучения детей по этой программе составляет 6 лет.

К третьей группе отнесены дети с аутистическими замещениям окружающей среды. Детям этой группы прежде всего характерна большая произвольность в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. У таких детей формы аффективной защиты более сложные, в сравнении с детьми первой и второй группы. Эти аффективные защиты проявляются в развитии различных патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивным содержанием, внезапно разыгрываемой ребенком как стихийная психодрама. Разыгрывание этих психодрам происходит с целью снять с себя страхи и тревожные переживания. Их поведение схоже с психопатоподобным поведением. Эти дети имеют весьма развитую речь, имеют развитое познавательное развитие. У таких детей уже не отмечается сильных симбиотических связей с матерью. Такие дети поддерживают коммуникацию с близкими людьми, но эта коммуникация достаточно холодна, у таких детей отмечается низкий уровень развития эмпатии (сопереживания). Дети этой группы хорошо владеет монологической формой речи, однако диалог им поддерживать тяжело. У таких детей возможен вариант самостоятельной дизонтогении. При своевременной коррекционной работе эти дети могут обучаться в массовых школах.

Эти дети хорошо обучаемы. Они могут овладеть математическими операциями, могут складывать и умножать в уме многозначные числа, эти дети способны прочитывать большие по объёму тексты. Не смотря на это, у таких детей могут возникнуть проблемы при обучении элементарным навыкам, например навыку завязывать шнурки или приготовить себе бутерброд. Также у таких детей часто возникают трудности при понимании скрытого смысла и метафор. У таких обучающихся наблюдается своеобразие познавательной деятельности. Детям этой категории часто ставят диагноз «Синдром Аспергера». Это весьма «вербальные» дети, в их речи можно часто услышать малознакомые и редко применяемые слова, их речь богата различным книжными цитатами и выражениями. Наибольшие проблемы дети испытывают в мыслительной деятельности. Такие дети понимают законы и правила, но им трудно соотносить их с действительностью. Сфера пространственных, пространственно-временных представлений развита неравномерно. Не смотря на это, такие дети способны достаточно оперативно решать невербальные (перцептивно – логические) задания. Ещё у таких детей часто отмечается прекрасно развитая слухоречевая память.

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся им необходимы определённые условия, а именно:

– так же таким детям необходимо курирование врача психиатра;

– детям необходим тьютер при посещении образовательных учреждений;

– детям нужна индивидуальная образовательная программа, и программы сопровождения;

– детям необходим особый режим обучения, когда детям создаётся дополнительный выходной или уменьшается временное нахождение в образовательной организации;

– детям рекомендованы занятия с психологом и дефектологом.

Обучающиеся третьей группу будут обучаться по программе ФГОС 8.2. Программа предполагает то, что дети имеют задержку психического развития (ЗПР), как правило у детей третьей группы как раз есть ЗПР. По этой программе дети учатся 6 лет. Уровень развития таких детей должен быть равен уровню развития их нейротипичных сверстников, однако на обучение таким детям даётся больше времени. Стоит отметить, что 6 лет обучаются дети не посещавшие дошкольные учреждения, дети которые их посещали будут обучаться в течение 5 лет. [48,49]

Четвёртая группа в классификации Никольской это дети характеризующиеся сверхтормозимостью. У таких детей наблюдается достаточно глубокий аутистический барьер, однако патологий аффективной и сенсорной сферы меньше, чем в предыдущих группах. У таких детей на первое место выходит сильная тревожность, большая пугливость и тормозимость. Особенно тяжёло таким детям даются контакты с окружающими людьми. Такие дети могут осознавать свою несостоятельность, что приводит к усилению социальной дезадаптации. Такие дети могут желать контактов и общения с другими людьми, но их аутитистические барьеры препятствуют желаемому контакту. Дети этой группы часто усваивают поведенческие штампы, дети с сверхтормозимостью стараются быть «хорошими», выполняют просьбы и указания родственников. У этих детей, так же как и у представителей второй группы есть симбиотическая связь с матерью, однако у детей четвёртой группы эта связь больше эмоциональная, когда ребёнок периодически аффективно «заражением» от матери.

Довольно часто именно дети этой группы являются савантами, когда у них наблюдается очень обширные знания, в каком-либо узком направлении. Такие дети могут осваивать программу массовой школы. В некоторых случаях дети этой группы могут пойти в школу, без всякой коррекционной помощи.

Эффективно и качественно дети этой группы могут обучаться тогда, когда педагог понимает особенности таких детей. При индивидуальном подходе такие дети способны показывать хорошие результаты в учёбе.

В учёбе таких детей может наблюдаться задержка, которая связана с тем, что детям трудно понимать скрытый смысл и метафоры. Также у этих детей наблюдается то, что часто возникает ощущение, непонимания такими обучающимися инструкции и потребности ее повторения. Однако невербальные задания и упражнения дети могут выполнять хорошо. Всё это приводит к тому, что таким детям ошибочно могут поставить задержку психического развития. Дети могут с трудом воспринимать сложные речевые высказывания, могут не понимать смысла и значения поговорок и пословиц. Из-за пониженной работоспособности, низкого темпа и вялости обучающегося могут наблюдаться и другие нарушения в развитии познавательной деятельности таких обучающихся

Для того, чтобы адаптировать таких обучающихся им необходимы определённые условия, а именно:

– детям необходим тьютер на время адаптационного периода в школе;

– детям нужна индивидуальная образовательная программа, и программы сопровождения;

– детям необходим особый режим обучения, когда детям создаётся дополнительный выходной или уменьшается временное нахождение в образовательной организации;

– обучающимся рекомендованы занятия с педагогом-психологом и дефектологом; – рекомендовано посещение врача психиатра [47].

Дети четвёртой группы будут обучаться по программе ФГОС 8.1. Данная программа предполагает то, что дети имеют сохранный интеллект. Уровень их итоговых достижений должен быть таким же, как у нейротипичных сверстников. Это программа предполагает обучение ребёнка по программам массовых школ. Отличие лишь в том, что обучающимся с расстройством аутистического спектра дополнительно рекомендуется посещать занятия логопеда и педагога-психолога. В самом начале обучения ребёнку с РАС даётся тьютер, которые помогает обучающемуся адаптироваться к новым условиям, постепенно сопровождение тьютера уменьшается и со временем ребёнок начинает абсолютно самостоятельно учиться.

Проанализировав все четыре группы детей с аутизмом можно раскрыть особенности моделей обучения детей с расстройствами аутистического спектра, а именно ресурсный класс.

Ресурсный класс – это кабинет, находящийся в образовательном учреждении, в котором обучающиеся, имеющие особенности в обучении, могут получить необходимую специализированную помощь.

Для того, чтобы дети с расстройством аутистического спектра обучались в совместно со своими нейротипичными сверстниками им требуется создание определённых условий. Под этими определёнными условиями понимается создание ресурсного класса. Помощь в сопровождении (наличие тьютера) и наличие адаптированных учебных программ, которые варьируются в зависимости от того, как обучающихся с РАС их осваивает. Если в образовательном учреждении есть ресурсный класс, то ребёнок большую часть образовательного процесса проводит в обычном классе, а приходя в ресурсный класс, у ребёнка отрабатываются определённые знания, умения и навыки. Большим плюсом ресурсного класса является то, что такая форма даёт возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося. Методы воздействия, программа, стимульный материал – всё это подготавливается индивидуально для каждого учащегося. Для детей с расстройством аутистического спектра составляется индивидуальная программа, которая прописывается с учётом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, и учётом наблюдения за ребёнком в образовательном учреждении. Нахождение ребёнка в ресурсном классе может меняться, при необходимости увеличиваться либо уменьшаться. Заниматься в ресурсном классе дети могут один на один в тьютором или психологом, либо в подгруппах. Занятия с большой группой проводит преподаватель ресурсного класса.

Ресурсный класс даёт возможность создать специальную образовательную модель, которая даёт возможность обучающемуся сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. Основное обучение аутичного ребёнка проходит в обычном классе, ресурсный класс выступает местом, где такому ребёнка оказывается специализированная коррекционная помощь.

Ресурсный класс отличается от коррекционного тем, что в ресурсном классе обучающиеся упорядочено включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, они сидят на уроках, со своими нейротипичными сверстниками. Время обучения для каждого аутичного ребёнка выбирается индивидуально, по возможностям ученика. В общеобразовательных классах аутичных обучающихся контролируют тьюторы, они помогают таким детям выполнять поставленные учителем задания. Также тьюторы помогают в общении аутичным детям с их нейротипичными сверстниками.

То, с какой интенсивностью необходимо работать с аутичным ребёнком определяется индивидуально, учитываются познавательные возможности обучающегося, наличие либо отсутствие поведенческих проблем и так далее. Подобная поддержка изменяется вслед за изменениями в развитии самого аутичного обучающегося.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что в настоящий момент в системе образования существует четыре различные модели обучения детей с РАС: 8.1, 8.2, 8.3 и 8.4. Эти программы подразделяются в зависимости от интеллектуальной сохранности и потребности в особых условиях обучения. Основные проблемы организации учебной деятельности связаны не только с трудностями коммуникации, характерными для данной категории, но и спецификой восприятия учебного материала. Учет данных проявлений необходим для выбора оптимального образовательного маршрута и оптимизации учебной деятельности. [48,49]

**Перечень использованных информационных ресурсов**

**1**. Кравцова Е. Н. «Ребенок внутри общения: как дети дошкольного возраста общаются друг с другом». Дошкольное образование.-2005.-№4.- c.6.

**2**. Немов, Р. С. Психология [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 441 с.

**3**. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 122 с.

**4**. Абраухова В. В. Педагогика дошкольного образования в условиях реализации ФГОС. Учебно-методическое пособие. М.: Директмедиа Паблишинг, 2021. - 44 с.

**5**. Бакланова Т. И. Педагогика народного художественного творчества. Учебник. М.: Планета музыки, 2023. - 160 с.

**6**. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

**7**. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Габай. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

**8**. Александровская, Э. М. Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся [Текст] Э. М. Александровская, С. Громбах. – М. : Просвещение. – 2005. – 150 с.

**9**. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1995. – 414 с.

**10**. Пашнев, Б. К. Опросник изучения уровня познавательной активности учащихся [Текст] / Б. К. Пашнев. – М. : Илекса, 2009. – 128 с.

**11**. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития [Текст] : методическое пособие / Е. Р. Баенская, M. М. Либлинг. – М. : Медицинва, 2004. – 128 с.

**12**. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 240 с.

**13**. Блинов В. И. Введение в педагогическую деятельность. М.: Юрайт, 2023. - 130 с.

**14**. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст] / сост. Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика, 2001. – 368 с.

**15**. Григорьева, Н. В. Элементы структурированного обучения в организации среды обучения детей-аутистов в общеобразовательных школах VII вида [Текст] / Н. В. Григорьева // Теория и практика образования в современном мире. – СПб. : АСТ, 2014. – С. 254-257.

**16**. Бермус А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. - 128 с.

**17**. Блинов В. И. Профессиональная педагогика. М.: Юрайт, 2024. - 692 с.

**18**. Богданова Т. Г. Основы специальной педагогики и специальной психологии. Сурдопсихология. Учебник для СПО. М.: Юрайт, 2019. - 236 с.

**19**. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

**20**. Кузьмина, М. М. Аутизм: История с бобрами [Текст] / М. М. Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – № 47. – С. 48-54.

**21**Бороздина Г. В. Основы педагогики и психологии. М.: Юрайт, 2023. - 478 с.

**22**..Венгер, А.Л. Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / А.Л. Венгер // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. –М., 1988. –С. 19-37.

**23** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володорская и др.]; под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. -151с.

**24**. Беседа о школе  (модифицированная методика Т.А.Нежновой, А.Л.Венгера, Д.Б.Эльконина)

**25**. Матюхина, М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984.—256 с.

**26**. Вайнер М.Э. Прoфилaктикa диaгнoстикa и кoррeкция недoстaткoв эмoциoнального развития дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2006. - 94 c.

**27**. Шорыгина Т.А. Вежливые сказки. М.: Книголюб, 2004.- 64 с.

**28**. Кравцова Е. Н. «Ребенок внутри общения: как дети дошкольного возраста общаются друг с другом». Дошкольное образование.-2005.-№4.- c.6.

**29**. Кривченко Т.А. Коммуникативная культура человека как объект специального формирования в воспитании // Классный руководитель - 2002.-№15.

**30**. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.

**31**. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.

**32.**. Никольская, О. С. Об аутизме [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг // Школьный психолог. – 2004. – № 43. – С. 81-92.

**33**. Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения аутичных детей –М;Теревинф 1997 – 100с.

**34**. Зазульская О. С . Формирование доброжелательных отношений между дошкольниками. Ребенок в детском саду.-2006.-№1-c.2-8.

**35**. Романюта В.Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться. М.: Аркти, 2002. - 63 c.

**36.** Усанова, О. Н. Психологические основы взаимодействия субъектов практической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]: дис. … д-ра психол. наук / О. Н. Усанова ; Московский гос. ун-т. – Москва : [б. и.], 1996. – 410 с.

**37**.. Хлыстова, Е. В. Особенности визуального общения у подростков с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учебное пособие / Е. В. Хлыстова. – Екатеринбург, 2004. – 79 с.

**38**. Ткаченко Т.А. Формирование навыков общения и этических представлений у детей. М.: Книголюб, 2005. - 56 с.

**39**. «Научные иллюстрации: визуальное представление результатов исследований»: Е.С.Заломаева (Школа молодого исследователя) <https://vk.com/video-82205200_456239031>

**40**. Кукушкина, Ольга Ильинична, Гончарова, Елена Львовна Осмысленное чтение и письмо: диагностика и коррекция трудностей: учебное пособие / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2024. – 180 с.

**41**. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 169 с.

42. Каган, В. Е. Аутизм у детей [Текст] / В. Е. Каган. – М. : Медицина, 1981. – 190 с.

**43**. Лори, Ф. Система альтерантивной коммуникации с помощью карточек PECS [Текст] / Ф. Лори. – М. : Теревинф., 2011. – 373 с.

**44**. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1980. – 165 с.

**45.** Морозова, Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации [Текст] / Т. И. Морозова // Социальная и клиническая психиатрия. –1992. – № 2. – С. 93 -96.

**46**. Кузьмина, М. М. Аутизм: История с бобрами [Текст] / М. М. Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – № 47. – С. 48-54.

**47**. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 207 с.

**48**. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

**49**.Приказ Министерства Просвещения РФ от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы НОО для обучающихся с ОВЗ"