

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Антонова Татьяна Семеновна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Модель обучения и психолого-педагогического сопровождения младших
школьников с РАС»

Направление подготовки: 44.04.02 психолого-педагогическое образование

Направленность: психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Черенёва Е.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Черенёва Е.А.

(дата, подпись)

Обучающийся Антонова Татьяна

Семеновна

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. Детский аутизм: клинические признаки, психологическая структура, подходы к коррекции синдрома. Особые образовательные потребности детей с аутизмом.

- 1.1. Клинические признаки аутизма и распространенные на Западе подходы к коррекции синдрома
- 1.2. Аутизм как нарушение аффективной регуляции сознания и поведения. Отечественный подход к коррекции РДА
- 1.3. Педагогическая помощь при аутизме с точки зрения особых образовательных потребностей аутичного ребенка
 - 1.3.1. Место и роль педагогической работы в отечественной традиции коррекционной помощи детям с аутизмом
 - 1.3.2. Анализ проявлений аффективных, когнитивных и речевых трудностей аутичных детей на педагогических занятиях
 - 1.3.3. Особые образовательные потребности детей с аутизмом
 - 1.3.4. Постановка проблемы исследования

Глава 2. Экспериментальная модель обучения дошкольников с аутизмом, направленная на подготовку к школе.

- 2.1. Описание экспериментальной группы и планирование коррекционного обучения детей с аутизмом
 - 2.1.1. Ход и результаты экспериментального обучения
 - 2.1.2. Формирование предпосылок учебного поведения
- Задача 1. Установление контакта с ребенком и формирование у него адекватного отношения к учителю
- Задача 2. Формирование учебной мотивации
- Задача 3. Развитие у ребенка навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации
- 2.2. Результаты обучающего эксперимента

ВЫВОДЫ

БИБЛИОГРАФИЯ

ПРИЛОЖЕНИЯ

Актуальность исследования

Одним из основных направлений в реформировании современного школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для части детей с ОВЗ наиболее эффективным является инклюзивное обучение. Количество детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах и школах, постоянно увеличивается. Тем не менее, несмотря на достигнутые успехи, в настоящее время выявляются следующие проблемы:

- в инклюзивном образовании в настоящее время нет единой системы, позволяющей разработать и реализовать весь образовательный маршрут ребенка с ОВЗ и подготовить его к следующим жизненным этапам (профессиональному и предпрофессиональному);

- чаще всего учителя, работающие в системе инклюзивного образования, получают дополнительные знания на краткосрочных курсах повышения квалификации, поэтому им не хватает опыта работы с детьми с нарушениями развития. Кроме того, у них нет возможности проконсультироваться со специалистами по текущим проблемам, возникающим в процессе работы, нет регулярной супервизии со стороны специалистов;

- в общеобразовательных школах работает мало специалистов, вследствие этого чаще всего дети с нарушениями развития, принятые в школу, не получают необходимой им коррекционной помощи;

- учителя, специалисты и родители недостаточно взаимодействуют между собой.

Кроме того, несмотря на то, что в зарубежной практике инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями накоплен большой опыт и этой теме посвящено много исследований как ученых, так и

практиков, этот потенциал нельзя использовать в современной российской школе без адаптации и учета особенностей российской образовательной системы.

Создаваемая в настоящее время в Красноярске государственная система поддержки обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах на базе ЦПМСС не может охватить эффективной помощью всех нуждающихся детей. При этом основную нагрузку по организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе должны нести школьные психолого-медико-педагогические консилиумы. Но в настоящее время такой консилиум возможен только в больших образовательных комплексах, что также приводит к несоответствию количества специалистов и детей, которые должны получить качественное психолого-педагогическое сопровождение.

Анализ существующей практики показывает, что для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать потенциал этих детей.

Дети с особенностями развития – это неоднородная группа детей, поэтому можно утверждать, что не существует универсальной для всех единой модели инклюзии. Все дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в поддержке и сопровождении при обучении в школе, но объем помощи может значительным образом варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития отдельного ребенка. Также важно предусмотреть возможность изменений в организации обучения и сопровождения ребенка с ОВЗ в зависимости от нужд ребенка и его семьи.

Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Проблема инклюзивного обучения детей с РАС является дискутируемой как у нас в стране, так и за рубежом.

В западных странах инклюзия как форма обучения возникла раньше, и в настоящее время существуют мнения как поддерживающие такую форму обучения для детей с РАС, так и выдвигающие ряд ограничений. В связи с этим вопрос об организации обучения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательной школе в настоящее время стоит особенно остро, так как достаточно много детей уже обучается и будет обучаться в режиме инклюзии.

Чаще всего рекомендации по обучению детей с РАС направлены на то, чтобы уменьшить или снизить расстройства поведения. По нашему опыту, кроме внешних признаков нарушений (например, таких, как поведение), при организации обучения детей с РАС нужно учитывать и нарушения, характеризующие развитие высших психических функций. Иногда такие нарушения могут выявляться только специалистами при проведении тестирования ребенка с РАС. Тем не менее эти нарушения также влияют как на процесс формирования высших психических функций, так и на обучаемость ребенка с РАС.

Инклюзивное обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе должно иметь обязательный предваряющий подготовительный этап. Эту позицию разделяют многие специалисты. Начальные этапы обучения детей с РАС должны проводиться в условиях, «которые максимально соответствуют его проблемам. Он нуждается в большей степени в защите, чем в интеграции» [2, с. 82]. Это определяется следующими проблемами.

Большинству детей с РАС для адаптации к школе требуется длительный период времени. Изменение привычного расписания дня, появление новых взрослых и детей, усложнение социальной среды часто приводит к тому, что дети демонстрируют негативизм, аффективные вспышки и др. В это время у ребенка может наблюдаться неадекватное поведение, а аффективные

вспышки могут сопровождаться вербальной и невербальной агрессией по отношению к окружающим.

Особые сложности при организации группового обучения детей с РАС создает неравномерность и изменчивость выраженности способностей у конкретных учащихся. Из-за этого невозможно без внесения серьезных изменений в образовательную программу использовать готовые учебно-методические комплексы, разработанные для учащихся общеобразовательной школы. К тому же чаще всего на начальном этапе обучения у детей задерживается развитие учебной мотивации, и учет таких различий становится особенно важным.

В настоящее время, даже если ребенок с РАС принимается в первый класс школы, из-за поведенческих проблем впоследствии таким учащимся зачастую предлагаются надомная, семейная или дистантная формы обучения.

Эмоционально-волевое развитие детей с РАС происходит медленнее, чем у нормально развивающихся детей, поэтому специальная психолого-педагогическая помощь, а именно качественная подготовка к школе поможет освоить навыки общения и социального взаимодействия в коллективе сверстников, решить задачи их успешной социальной адаптации при переходе на этап школьного образования. Следует отметить, что успешное включение в образовательную среду детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения позволяет максимально реализовать потенциальные возможности их развития и повысить качество жизни и решить проблему изоляции не только самого ребенка, но и членов его семьи.

В данное время разработаны различные теоретические подходы и соответствующие им методы коррекционной помощи детям с аутизмом. В зарубежных странах наибольшее распространение получили методы поведенческой терапии, направленные на выработку социально-бытовых навыков (O.I.Lovaas, 1981; L.E. McClannahan, P.J. Krantz, 1999; S.Harris, 1995). Основой данного подхода является пошаговая отработка простых навыков, при этом используется система «подкреплений» (положительных и отрицательных). Подобные методы адекватны при тяжелых формах аутизма, но ограничивают возможности аутичных детей с более благоприятными вариантами синдрома и сохранным интеллектом. Те же недостатки имеет и популярная в настоящее время ТЕАССН-программа, основанная на специальной адаптации жизненной и обучающей среды к нуждам аутичного ребенка (E.Shopler, G.Mesibov, 1986; Т.Питерс, 2002).

В отечественной дефектологии разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, 1991; О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг, 1997). Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С.Никольская, 1985, 1999). Психологическая коррекция, успешно развивая возможности аутичных детей в

контакте, преодолевая их аффективные проблемы, формируя произвольное внимание и речь, тем не менее, не гарантирует последующей адаптации детей в общеобразовательной школе. Такая адаптация требует специальной педагогической работы по подготовке детей с аутизмом к школьному обучению. Поэтому в русле отечественной традиции необходимым представляется взаимодействие педагога и психолога в рамках коррекционной работы.

Вопрос о возможности подготовить аутичных детей к обучению в условиях массовой школы до сих пор остается спорным. При наблюдении за аутичными детьми, формально подготовленными к школьному обучению, выясняется, что в большинстве случаев навыки и умения, сформированные в процессе подготовки к школе, дети усвоили механически, неосмысленно. Так например, формально обученный чтению и письму аутичный ребенок не в состоянии ответить на вопросы, связанные с содержанием короткого текста или отдельной фразы, которую он только что прочитал или написал. Достаточно часто учитель даже в рамках индивидуальных занятий, направленных на подготовку к школьному обучению, не может организовать внимание и поведение ребенка, добиться выполнения простых заданий. В итоге занятия оказываются непродуктивными, а у ребенка формируется негативизм к обучению. Очевидно, что формальное обучение аутичных детей школьно значимым навыкам не учитывает их особых образовательных потребностей и не приводит к желаемому результату. Поэтому **актуальным** представляется вопрос определения особых образовательных потребностей детей с аутизмом и разработки специальной модели коррекционного обучения, соответствующего этим потребностям, что позволило бы подготовить аутичных детей к обучению в условиях общеобразовательной школы.

Цель исследования: определить особые образовательные потребности детей с аутизмом и обосновать специфику педагогической работы по подготовке к школьному обучению данной категории детей.

Объект исследования: процесс овладения детьми с аутизмом учебным поведением и школьно значимыми навыками в условиях опережающего специального обучения.

Предмет исследования: модель построения коррекционной педагогической работы, направленной на подготовку аутичных детей к школьному обучению.

Гипотезы исследования.

1) Организация внимания и поведения, развитие смыслообразования, формирование умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи являются особыми образовательными потребностями аутичного ребенка на этапе подготовки к школьному обучению;

2) Специальная педагогическая работа, учитывающая особые образовательные потребности ребенка и включающая в себя опережающее формирование предпосылок учебного поведения и школьно значимых навыков, является условием успешной подготовки к школе аутичного ребенка и дальнейшим его обучением в общеобразовательной школе;

Основные задачи исследования:

- определить и обосновать особые образовательные потребности детей с аутизмом, опираясь на представление об аутизме как о нарушении аффективной регуляции сознания и поведения, а также на анализ опыта педагогической работы;

- исходя из понимания особых образовательных потребностей аутичных детей, разработать и обосновать логику коррекционной педагогической работы, направленной на подготовку к школьному обучению;

- экспериментально проверить выработанную логику коррекционной работы, направленную на подготовку к школьному обучению детей с аутизмом.

Методологическая основа. Исследование базируется на классических положениях отечественной коррекционной педагогики и специальной психологии: идеях Л.С.Выготского о единстве аффекта и интеллекта, о зоне ближайшего развития ребенка, необходимости разработки «обходных путей», специфичных методов и средств решения традиционных образовательных задач применительно к каждому этапу возрастного развития ребенка; на фундаментальном для отечественной педагогики положении Д.Б.Эльконина о развивающем характере начального обучения.

Исследование опирается на идею О.С. Никольской о первичности нарушения развития аффективной сферы при аутизме, о несформированности системы эмоциональных смыслов у аутичного ребенка. Методологически важными для данной работы и значимыми при разработке методики коррекционного обучения детей с аутизмом являются: представление о системном взаимодействии между компонентами речи в норме и патологии Р.Е.Левиной. Базовым для настоящего исследования является понятие «особые образовательные потребности», разработанное Е.Л.Гончаровой и О.И.Кукушкиной.

Методы исследования:

- обобщение и анализ литературных данных по проблеме исследования;
- анализ информации об особенностях развития ребенка на основе данных анамнеза и беседы с родителями;
- наблюдение за поведением ребенка в процессе игровых и педагогических коррекционных занятий;
- обучающий эксперимент, направленный на подготовку детей с аутизмом к школьному обучению

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что **впервые** на основе понимания первичности нарушений аффективного развития и связанного с ним смыслообразования при аутизме определены особые образовательные потребности детей с аутизмом и обоснованы специфические задачи педагога на этапе подготовки к школьному обучению. Показано, что особые образовательные потребности детей с аутизмом задают собственную логику организации коррекционного обучения; обоснована и доказана возможность использования элементов специальных методик,

разработанных для детей с другими проблемами развития, которые, встраиваясь в иную логику организации учебного процесса, меняют свою направленность. Раскрыта логика построения и содержание коррекционной работы по подготовке к школе детей с аутизмом, и тем самым начата разработка системы коррекционного обучения аутичных детей, направленная на осмысленное освоение ими умений и навыков в любой предметной области обучения. Показано, что, следуя предложенной логике работы по подготовке к школе, удастся сформировать предпосылки учебного поведения и предупредить механическое освоение навыков чтения и письма детьми с аутизмом, что открывает перспективу их обучения в массовой школе.

Практическая значимость.

Результаты исследования могут стать основой для разработки методических рекомендаций по подготовке аутичных детей к школьному обучению, которые будут использоваться не только специалистами (педагогами-дефектологами, логопедами, психологами, воспитателями), но и родителями, воспитывающими детей с данным нарушением развития.

Положения, выносимые на защиту:

- Понимание первичности нарушений аффективного развития при аутизме, а также анализ феноменологии проявлений аффективных и когнитивных особенностей аутичных детей при обучении позволяет определить их особые образовательные потребности.

- Особые сложности организации произвольного внимания и поведения аутичных детей обуславливают необходимость выделения специального начального этапа педагогической работы, направленной на подготовку аутичных детей к школе - этапа формирования предпосылок учебного поведения.

- Обучение аутичных детей академическим знаниям (счету, чтению, письму) требует специальной последовательности, методов и приемов работы, позволяющих добиться осмысленного, не механического усвоения ребенком школьно значимых навыков и умений. Такой подход предполагает развитие системы личностных (эмоциональных) смыслов, продолжая важнейшую линию коррекции аутизма, которая прослеживается и на психологических занятиях.

- Необходимым компонентом педагогической работы с аутичными детьми, направленной на подготовку к школьному обучению, является формирование умения самостоятельного планирования и последовательной развертки собственных действий и речи.

Апробация и внедрение результатов работы. Работа была представлена на курсах подготовки и переподготовки специалистов, работающих с аутичными детьми, проводимыми в ККИПК «ИКП РАО» в декабре 2016, феврале 2017; в рамках осуществления обучающей программы для специалистов, работающих с аутичными детьми в

образовательных учреждениях Красноярского края; на обучающем семинаре, организованном в социальном центре «Радуга» г. Красноярск (февраль 2017).

Результаты исследования внедрены в практику работы специалистов КГБОУ «Красноярская школа-интернат №2».

Структура и объем диссертации. Работа изложена на 115 страницах машинописного текста, состоит из введения, двух глав, заключения и выводов, списка литературы, включающего 92 наименования и приложения.

ГЛАВА 1. Детский аутизм: клинические признаки, психологическая структура, подходы к коррекции синдрома. Особые образовательные потребности детей с аутизмом.

1.1. Клинические признаки аутизма и распространенные на Западе подходы к коррекции синдрома.

Ранний детский аутизм (РДА), как особое нарушение развития, впервые описал американский клиницист Л. Каннер в 1943 году. Большой интерес к этой проблеме объясняется возрастающей частотой данного нарушения: по данным популяционных исследований распространенность синдрома и сходных с ним расстройств возрастает, и составляет в настоящий момент 13-15 детей на 10 000 детского населения (Д. Вольф, Э. Мэш, 2003).

Л. Каннер выделил наиболее характерные черты клинической картины РДА. Это аутизм как таковой, то есть предельное одиночество ребенка, трудности коммуникации, социального развития; стереотипное поведение, требование постоянства условий жизни; особая задержка и нарушение развития речи, прежде всего – ее коммуникативной функции; раннее проявление (до 2,5 лет) указанных расстройств. Почти одновременно с Л. Каннером к постановке сходных клинических проблем пришли Н. Asperger (1944) и С.С. Мнухин (1947).

Общепризнанным в настоящее время является биологическое происхождение РДА, причем большинство авторов говорят о полиэтиологии и полинозологии синдрома (L. Wing, 1976, М.С. Вроно, 1976; М. Ratter, 1978; В. М. Башина, 1980, 1999; В.Е. Каган, 1981; К.С. Лебединская, И.Д. Лукашова, С.В. Немировская, К.С. Лебединская, 1987, 1988). Нарушения психического развития при детском аутизме являются первазивными, т.е. множественными, всепроникающими. Клиническая картина синдрома характеризуется большинством авторов как полиморфная и противоречивая, однако признается, что РДА – совершенно определенный, характерный тип психического дизонтогенеза

Следует отметить парадоксальность проявлений этого нарушения: даже при явных способностях ребенка мы сталкиваемся с его неумением использовать их на практике, в произвольно организованной ситуации. Наблюдается так называемое искажение развития (В.В. Лебединский, 1985), когда часть психических функций может развиваться с опережением, а другие – с грубой задержкой, причем последовательность их развития не совпадает ни с нормальным, ни с задержанным онтогенезом. Неумение использовать полученную информацию и навыки, нарушение прагматической стороны деятельности является одной из основных проблем детей, страдающих РДА. При этом если собственно аутизм и аффективные трудности с возрастом могут сглаживаться, то трудности социального развития, негибкость, непонимание ситуации, нарушение произвольности становятся все более явными (О.С. Никольская и др., 1998, 2005).

Существуют различные подходы к коррекционной помощи и обучению детей с аутизмом. Специфика каждой системы коррекции задается представлениями о центральном нарушении, определяющем формирование синдрома и, в большой степени, социальным заказом.

В настоящее время наибольшее распространение в западных странах получили подходы, основанные на бихевиоральной, поведенческой терапии. Специалисты, работающие в рамках данной традиции, в соответствии с бихевиоральной теорией предполагают, что проявления аутизма формируются в связи с рассогласованностью между поведением ребенка и средой: вследствие особенностей своей нервной системы аутичный ребенок отвечает на внешние воздействия «неправильно», т.е. уходом от контакта, криком, аутоstimуляцией. Однако в ответ на такое поведение он получает от родителей внимание, ласку, еду, то есть все, что на бихевиоральном языке именуется «положительным подкреплением». В результате «неправильное поведение» закрепляется, формируются проявления аутистического синдрома.

В поведенческой терапии разработаны различные системы тренинга, которые, учитывая особенности аутичного ребенка, позволяют формировать у него более

адекватное поведение. При этом используется система положительных и отрицательных подкреплений, применение которых усиливает желаемое поведение и ослабляет нежелаемое. Наиболее крупным направлением поведенческой терапии является оперантный подход, нацеленный на отработку у детей бытовых и социальных навыков (S. Harris, 1995; O. Lovaas, 1981, 1993; L. McClannahan, P. Krantz, 1997, 1999). При этом вырабатываемые навыки разбиваются на отдельные операции, происходит их пошаговая отработка и связывание в необходимые «цепочки» действий.

На первом этапе обучения особое внимание уделяется формированию способности ребенка сосредотачиваться на задании, выполнять инструкции взрослого, подражать его действиям. Составляются специальные расписания (в наглядной, иногда даже предметной форме), которые помогают упорядочить, организовать поведение ребенка. Установление связи между действием и знаком (предметом, картинкой, словом) помогает ребенку в дальнейшем самостоятельно использовать расписание для отработки навыков. Тренинги проводятся как в специальных классах, так и дома у ребенка, чтобы обеспечить перенос отработанного навыка в различные условия. Оперантные терапевты тесно сотрудничают с родителями, которые дома также становятся тренерами для своего ребенка. Развитие данного направления происходит по пути более детальной и точной методической разработки и, в то же время, все больше понимается и учитывается индивидуальность ребенка, его интересы, привязанности, страхи.

Следует отметить, что оперантный подход является специальной моделью психолого-педагогической помощи не только аутичным детям, но и детям с глубокими нарушениями психического развития, умственной отсталостью, гиперактивностью. Понятно, что он в принципе не претендует на коррекцию психического развития ребенка, а, исходя из прагматической позиции и выполняя определенный социальный заказ,

учит ребенка адекватно действовать в конкретных повседневных ситуациях.

Поведенческая терапия помогает уменьшить такие проблемы аутичных детей как самоагрессия, агрессия, гиперактивность и при этом позволяет обучить их бытовым и простым профессиональным навыкам. Однако замечено, что она малоэффективна для решения социальных, коммуникативных проблем, когда ребенку требуется пластичное, гибкое поведение (S. Baron-Cohen, P. Bolton, 1977). Не решая задачу развивающего коррекционного обучения ребенка, поведенческий подход существенно ограничивает возможности аутичных детей, пользующихся речью, проблеме обучения которых посвящено наше исследование. Если дети с тяжелыми формами синдрома, осложненными умственной отсталостью, могут в рамках оперантного обучения получить тот минимум необходимых навыков, которые они в состоянии освоить, то образовательные потребности большинства аутичных детей не учитываются, их возможности обучения и социальной адаптации остаются не реализованными.

Те же ограничения характерны и для другого, популярного в настоящее время направления поведенческой терапии – программы ТЕАССН. Ее авторы считают, что в основе большинства поведенческих трудностей детей с аутизмом лежит определенная когнитивная недостаточность, состоящая в фрагментарности восприятия (E. Shopler, G. Mesibov, 1995; Т. Питерс, 1999). В итоге ребенок не может связать отдельные элементы среды в цельную картину мира, поэтому происходящие события являются для него непредсказуемыми, в связи с чем он постоянно испытывает тревогу и страх.

Защитные формы поведения при аутизме, такие как уход от контакта, склонность к стереотипизации всех отношений с миром, вызваны стремлением ребенка сохранить предсказуемость, привычный порядок в окружающем. Все силы ребенка уходят на поддержание этого хрупкого равновесия, поэтому восприятие нового дополнительно затрудняется. Поэтому коррекционная работа в ТЕАССН-программе направлена на специальную зрительную организацию окружающего ребенка пространства и времени.

Целью обучения, так же, как в оперантном подходе, является самостоятельное выполнение задачи. Система подкреплений не так детально разработана, как в оперантном подходе, при этом сама задача организуется так, чтобы наглядно представить ребенку все необходимые действия и их последовательность. Зрительно представленная в виде расписания последовательность действий показывает ребенку, что он будет делать сейчас, что потом и когда получит награду. Тем самым уменьшается неопределенность окружающей его среды и связанная с ней тревожность.

Существуют различные формы организации расписания: предметное, в виде картинок, фотографий или слов. Ребенка учат самостоятельно пользоваться своим дневным расписанием, добиваясь, таким образом, независимости от словесного напоминания и побуждения взрослого. Основным недостатком данного подхода является, в конечном итоге, формирование зависимости ребенка от внешней специально организованной для него среды, от системы зрительных «опор», стимулов, которые заменяют его внутренние побуждения. Кроме того, ТЕАССН-программа так же, как и другие виды поведенческой терапии, не основана на идее развития психических функций, и, соответственно, в обучении используются только актуальные возможности ребенка с тем, чтобы он мог освоить определенный минимум навыков самообслуживания, социальных навыков и быть организованным в течение дня. Понятно, что данный подход существенно сужает возможности развития и социальной адаптации детей с аутизмом, пользующихся речью.

Опыт, накопленный в поведенческой терапии, имеет безусловную ценность для выработки у детей с аутизмом простых навыков; многие приемы организации поведения ребенка, разработанные в оперантном обучении и ТЕАССН-программе, высокоэффективны и могут быть использованы в коррекционном обучении. Однако наиболее значимым представляется вопрос о цели обучения, о том, на что оно должно

быть направлено. Бихевиоральная традиция вполне прагматично решает этот вопрос, добиваясь минимальной самостоятельности ребенка с аутизмом в определенных, иногда искусственно созданных для него условиях, поэтому обучение фактически ограничивается формированием набора функционально значимых навыков. Однако, в отечественной традиции коррекционное обучение основано на идее развития и направленного формирования психических функций (Л.С. Выготский, 1995). Эта принципиально иная теоретическая установка ставит перед коррекционным обучением более сложные цели и, в случае детского аутизма, требует разработанных представлений о психологической структуре синдрома.

1.2. Аутизм как нарушение аффективной регуляции сознания и поведения. Отечественный подход к коррекции РДА.

В нашей стране разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997). Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку и его семье базируется на идее первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская, 1985, 1999).

По мнению О.С. Никольской [80] в формировании психологической структуры синдрома наиболее значимыми являются два биологических фактора: повышенная ранимость ребенка (снижение порогов аффективного и сенсорного дискомфорта) и нарушение активности.

В этих условиях поведение ребенка, все его развитие направляется не на решение задач реальной адаптации, развитие форм взаимодействия с окружающим миром, а на построение систем защиты и компенсации. На первый план в его поведении выступает аутоstimуляция – навязчивое воспроизведение стереотипных ощущений, переживаний. Это и поиск необычных сенсорных ощущений – созерцание вращающихся предметов, отражений и бликов на полированной или стеклянной поверхности, извлечение разнообразных звуков; и так называемые «моторные стереотипии» - прыжки, кружение, раскачивание, потряхивание руками, создающие особые вестибулярные и проприоцептивные ощущения. Целям аутоstimуляции может служить и повторение одних и тех же звуков, необычно звучащих слов, и стремление говорить о неприятном, страшном, о том, что исходно вызвало у ребенка испуг.

Б. Беттельхейм писал о том, что аутичный ребенок старается заглушить аутоstimуляцией все воздействия извне, организовать события в

упрощенные неизменные стереотипы. Таким образом, он хочет остановить время и весь ход пугающих событий (Б. Беттельхейм, 2004). Но, помимо защитной функции, аутостимуляция действует и как средство активирующее, компенсирующее недостаточность психического тонуса ребенка.

Понятно, что психическое развитие ребенка при этом становится искаженным, а нарушения носят всепроникающий характер и проявляются в особенностях моторного, речевого, интеллектуального развития.

Беспомощность и неуклюжесть аутичного ребенка при освоении простых навыков и выполнении инструкций взрослого контрастирует с удивительной ловкостью движений, направленных на аутостимуляцию. То же и в сфере внимания - в «поле внимания» ребенка могут надолго задержаться только предметы или явления, которые используются для аутостимуляции, к другим объектам его внимание привлекается с трудом и на очень короткий срок. Такие особенности внимания сказываются и на восприятии ребенка, которое становится фрагментарным, но при этом отличается особой изоциренностью в распознавании цвета, формы, отдельных сенсорных признаков предметов, которые ребенок использует для аутостимуляции.

При рассмотрении особенностей речи очевидно нарушение ее коммуникативной функции. Надо отметить, что в наиболее тяжелых случаях отмечается мутизм, отсутствие внешней, экспрессивной речи при возможности формирования речи внутренней. В других случаях мы наблюдаем сложности в построении развернутого высказывания, эхолалии, использование речевых штампов, аграмматизмы, отсутствие в речи личных местоимений. При этом ребенок может цитировать любимые стихи и тексты «километрами», навязчиво повторять сложные, необычно звучащие слова, изобретать неологизмы.

В развитии мышления прослеживаются те же закономерности. Конкретность, буквальность и фрагментарность в понимании окружающего, выявляемая при тестировании аутичного ребенка, контрастирует с его возможностью оперировать абстрактными понятиями, проявлять способность к обобщению и символизации в рамках собственных аутостимуляторных занятий. Такие дети могут производить сложные математические вычисления, разбираться электрических схемах и электронных устройствах, рассуждать о микробиологии и строении земной коры. При этом они не в состоянии связно рассказать о каком-то событии собственной жизни, передать смысл прочитанной сказки или истории.

Такая психологическая структура синдрома задается исходным нарушением развития системы аффективной организации сознания и поведения, несформированностью переживаний и смыслов, определяющих отношения человека с

окружающим миром и лежащих в основе мыслительных процессов (О.С. Никольская, 1990).

Подход к коррекции РДА, разработанный отечественными авторами, основан на идее первичности аффективных нарушений при аутизме (О.С.Никольская, 1980, 1982, 1985, 1999; К.С. Лебединская, О.С. Никольская, 1991; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А.Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская, 2005). Психологическая коррекционная работа с аутичным ребенком в русле данного подхода базируется на специальных занятиях по его аффективному развитию, где в игре, чтении, совместном с ребенком рисовании психолог решает проблемы формирования навыков эмоционального контакта, преодоления стереотипности поведения, коррекции страхов, нейтрализации агрессии и самоагрессии, развития произвольного внимания и речи. Эта работа сочетается с выстраиванием специального режима «эмоциональной стимуляции» семье, что обеспечивается постоянным тесным взаимодействием специалистов с родителями.

В русле отечественной традиции необходимым представляется взаимодействие дефектолога и психолога в рамках коррекционной работы. В основе построения этого взаимодействия лежит единое понимание всеми специалистами психологической структуры синдрома, сути нарушения как искажения в формировании психологических механизмов, отвечающих за аффективное развитие ребенка. Важно, что в зависимости от несформированности определенного механизма аффективной регуляции, выделяются различные варианты синдрома детского аутизма. О.С.Никольская говорит о четырех основных группах аутичных детей, которые отличаются тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации (О.С. Никольская, 1985, 1987).

К **первой группе** относятся дети с наиболее тяжелым вариантом синдрома, полностью отрешенные от окружающего. Этим детям недоступны активные формы контакта со средой, они не проявляют ни страхов, ни желаний, часто не чувствуют боли и холода. Характерно, что специалисты исходно подозревают у таких детей глухоту или слепоту, и только объективные исследования позволяют установить сохранность зрения и слуха. У таких детей нет даже активных форм аутоstimуляции – описанных Каннером моторных стереотипий. Им свойственно «полевое поведение», бесцельное перемещение в пространстве, они могут бесстрашно забираться на любую высоту, убегать от взрослых, не оглядываясь, так как чувство опасности у них не сформировано.

Речь у детей первой группы отсутствует, хотя известно, что ребенок очень редко может произнести слово или даже фразу, но такие внезапно «всплывающие» слова больше не повторяются.

У детей **второй группы** аутизм проявляется как активное отвержение контактов с окружающим миром. Именно у них в наибольшей степени проявляется стереотипность поведения, требование сохранения неизменности окружающей обстановки, режима дня. Даже по сравнению с другими аутичными детьми дети второй группы выглядят более страдающими, часто испытывают физический дискомфорт, страх и тревогу. Большинство воздействий среды воспринимаются ими как неприятные, поэтому они разрабатывают изощренные способы аутостимуляции - моторные и речевые стереотипии, блокирующие внешние воздействия.

Однако, таким детям уже доступно активное взаимодействие со средой в рамках привычных ситуаций; они усваивают простые навыки, пользуются речью. Правда, в речи такого ребенка преобладают простые, однажды усвоенные «штампы», иногда книжные цитаты. Характерна также отставленная эхолалия, использование глаголов в неопределенной форме, неправильное употребление личных местоимений. Произвольное сосредоточение возможно лишь на короткое время, но при «подстраивании» к стереотипным удовольствиям ребенка эти моменты можно продлить, установить с ребенком эмоциональный контакт, добиться объединения внимания с взрослым, необходимого при обучении, освоении нового.

Аутизм детей **третьей группы** О.С.Никольская характеризует как «захваченность собственными переживаниями». Такие дети менее стереотипны, чем дети второй группы, меньше страдают от нарушения постоянства в окружающем, система их запретов не так тщательно разработана. Однако нарушения собственной логики поведения, своей «программы действий» такой ребенок не переносит. Детям с третьим вариантом синдрома свойственна особого рода аутостимуляция: ребенок постоянно в речи, в игре возвращается к одним и тем же пугающим его ситуациям. Он может фантазировать о страшных стихийных бедствиях, пиратах, бандитах и разбойниках, играть в «обвал» или «пожар». Часто такой ребенок склонен к провокационному поведению, стремится разозлить близких взрослых, добиться от них крика, наказания. Проигрывание ситуаций, когда-то испугавших ребенка, является для него средством самотонизирования, получения стереотипного удовольствия.

Дети этой группы, как правило, обладают развернутой, «книжной» речью, в раннем возрасте часто оцениваются как одаренные. Они рано проявляют интерес к астрономии, биологии, электротехнике, другим областям науки. При этом энциклопедические знания

никак не связаны для ребенка с реальной жизнью, он получает удовольствие от накопления и систематизации полученной информации. Обычно вскоре обнаруживается, что целенаправленно научить чему-либо такого ребенка очень сложно: произвольное сосредоточение доступно ему на очень короткий срок, построить с ним диалог практически невозможно. Ребенок с третьим вариантом аутизма разворачивает длинный, аффективный монолог чаще всего не учитывая реакцию слушателей, предпочитает действовать в своей логике, по своей программе.

Дети с **четвертой группой** РДА производят впечатление «заторможенных», очень застенчивых, постоянно нуждающихся в поддержке близкого человека (чаще всего – мамы) к которому они привязаны. Ребенок строит свои отношения с миром опосредованно, через близкого взрослого, и полностью зависит от его «эмоционального донорства». Понятно, что такой ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, к отрицательной оценке близкого человека.

Стереотипность у этих детей проявляется в излишнем следовании правилам, усвоенным в готовом виде от близких людей. Такой ребенок стремится педантично воспроизводить знакомые программы поведения и страдает, если от них приходится отступать. Ребенок с данным вариантом аутизма выглядит слишком заторможенным, неловким, рассеянным. Моторные стереотипии могут возникать у него только в эмоционально напряженных ситуациях и исчезают в комфортной обстановке. Педагогическое обследование чаще всего выявляет у таких детей задержку психического развития. Однако только дети с данной формой синдрома проявляют инициативу в установлении контактов с миром и окружающими людьми, они способны иногда действовать спонтанно, подражать взрослому.

Таким образом, в работе психолога и дефектолога имеются четкие ориентиры – варианты или группы РДА, определенные О.С.Никольской, с учетом которых в каждом случае выстраивается индивидуальная программа педагогической и психологической коррекции.

1.3. Педагогическая помощь при аутизме с точки зрения особых образовательных потребностей аутичного ребенка.

1.3.1. Место и роль педагогической работы в отечественной традиции коррекционной помощи детям с аутизмом.

Для определения места педагогической работы в общей системе коррекционной помощи ребенку с аутизмом следует еще раз обратиться к особенностям отечественного подхода к коррекции синдрома.

Во-первых, отечественный подход, в отличие от распространенной на западе оперантной терапии, содержит в себе традиционные для отечественной специальной педагогики и психологии идеи развития ребенка и коррекции пострадавших психических функций. Обучение при таком понимании не может ограничиться только освоением заранее заданного набора навыков. Для педагога это означает необходимость учета как общих, так и специальных образовательных потребностей ребенка, разработки «обходных» путей, специфичных методов и средств решения традиционных образовательных задач применительно к каждому этапу его развития.

Во-вторых, коррекция данного сложного нарушения развития требует комплексного медико-психолого-педагогического подхода, сплоченной работы целой «команды» специалистов. Поэтому одной из задач педагога является выделение «собственного поля» работы, разграничение задач и функций с другими специалистами.

Коррекционная помощь аутичному ребенку начинается с постановки диагноза, определения степени тяжести аффективных нарушений, назначения медикаментозной терапии (К.С. Лебединская, 1987; 1991). Эти важнейшие задачи решаются врачом-психоневрологом, под наблюдением которого аутичный ребенок находится на всем протяжении коррекционных занятий. Важно, что назначая и корректируя медикаментозную терапию, врач учитывает не только результаты собственных наблюдений, не только информацию, полученную от родителей ребенка, но и актуальный запрос специалистов – педагогов и психологов, ведущих коррекционные занятия. Таким образом, медикаментозная терапия и оценка врачом общей динамики развития ребенка являются необходимыми условиями и частью общего подхода к коррекционной помощи при аутизме.

Ранее мы уже отмечали, что в отечественной традиции работа педагога с аутичным ребенком тесно связана с работой психолога, что только взаимодействие всех специалистов и единое понимание ими сути данного нарушения обеспечивает эффективную коррекционную помощь при аутизме. Принципы, задачи и формы психологической работы достаточно разработаны и направлены, прежде всего, на развитие возможностей ребенка в контакте, преодоление аффективных проблем, развитие произвольного внимания и речи (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская, 2005). Психологическая коррекция нацелена на

формирование у аутичного ребенка системы эмоциональных (личностных) смыслов, без которых невозможно его психическое развитие и социальная адаптация.

Работа педагога по подготовке аутичного ребенка к школе направлена на решение тех же, принципиальных для его развития, задач. Однако она имеет ряд отличий, на которых следует остановиться подробнее.

Как правило, педагогические занятия встраиваются в общую систему работы с аутичным ребенком не раньше, чем он достигает 5-6-летнего возраста. Раннее начало психологической коррекции позволяет к этому возрасту добиться существенного продвижения в развитии у ребенка навыков контакта, его общего эмоционального развития, что ведет к прогрессу в формировании речи, произвольного поведения, осмысления ребенком окружающего мира. Таким образом, к данному возрасту аутичный ребенок уже подготовлен к формированию предпосылок учебного поведения и начальных школьных навыков. Эти специальные задачи обучения решаются педагогом в условиях продолжающейся психологической коррекционной работы с ребенком. Итак, существенные **отличия коррекционного обучения от психологической помощи** аутичному ребенку состоят в том, что:

- задачи общего психического развития ребенка с аутизмом педагог решает в рамках реализации специальных целей обучения – формирования у аутичного ребенка предпосылок учебного поведения и усвоения им начальных школьных навыков;

- в связи с этим, условием начала коррекционного обучения является начальная сформированность у ребенка с аутизмом навыков контакта, произвольного внимания, фразовой речи;

- принципиальное отличие ситуации обучения от игрового занятия учителя состоит в том, что она всегда требует организации произвольного внимания и поведения ребенка. Дефектолог, работающий с аутичным ребенком, рассчитывает на его непроизвольное внимание, непроизвольное подражание, часто следует за ребенком, подстраиваясь к его занятиям. На педагогических занятиях эти приемы могут быть использованы только в самом начале работы для установления эмоционального контакта. В дальнейшем учебная ситуация максимально структурируется (специальная организация пространства учебной комнаты, времени занятия, введение «правил поведения» ученика), так как работа педагога нацелена именно на организацию произвольного внимания и поведения ребенка.

В-третьих, отечественный подход к коррекции РДА базируется на представлении о том, что центральным для данного синдрома является нарушение, а точнее - несформированность системы аффективной регуляции сознания и поведения ребенка. В

рамках клинико-психологической структуры синдрома необходимо определить особые образовательные потребности ребенка с аутизмом, поставить специальные обучающие задачи и разработать логику коррекционного обучения.

В формировании психологической структуры синдрома, как было указано выше, наиболее значимыми являются два биологических фактора: повышенная ранимость ребенка и нарушение активности (неравномерность распределения психофизического тонуса) (О.С. Никольская, 1985).

В две эти взаимосвязанные причины приводят к формированию особого защитного аутистического поведения, которое проявляется в уходе от контакта, аутостимуляции, стереотипности, в выраженных страхах, агрессии, иногда самоагрессии ребенка. Нарушение формирования аффективной сферы ведет и к определенному искажению когнитивного развития аутичного ребенка.

Уже первый опыт показал, что в начале коррекционного обучения педагог сталкивается с множеством проявлений искажения и незрелости в развитии аффективной сферы и в когнитивном развитии аутичного ребенка. Понятно, что предварительная работа психолога во многом смягчает эти трудности, но преодолеть их в полной мере к моменту начала индивидуальных занятий с педагогом невозможно. Нам представляется важным описать эти трудности такими, какими их видит педагог, начинающий коррекционное обучение аутичного ребенка, чтобы в дальнейшем определить его особые образовательные потребности и обосновать задачи и методы педагогической работы.

Данная феноменология будет представлена нами по материалам собственной практики, так как в научной литературе мы не обнаружили адекватных нашему исследованию описаний.

В ходе описания мы выделим общие для всех детей с аутизмом проявления аффективных и когнитивных нарушений на педагогических занятиях, а также, во всех необходимых случаях укажем на различия в их проявлении у детей с разными группами аутизма.

1.3.2. Анализ проявлений аффективных, когнитивных и речевых трудностей аутичных детей на педагогических занятиях.

Характерной особенностью аутичного ребенка, ограничивающей его взаимодействие с окружающим миром, является повышенная сензитивность. Ребёнок

раним, мало вынослив, ему трудно вступить в контакт с педагогом, он может игнорировать и отвергать попытки педагога наладить взаимодействие.

Из-за повышенной тактильной чувствительности аутичный ребенок может не разрешать прикасаться к себе, а высокая сензитивность по отношению, например, к слуховым стимулам заставляет его закрывать уши или стремиться прекратить взаимодействие.

Например, при взаимодействии с Дашей А.. 6 л. (2 гр. РДА) педагог активно комментировала происходящее. Через некоторое время девочка попросила: «Не надо говорить». При этом она закрывала ладонями уши, а затем вывела учителя из комнаты.

Серьезную проблему для педагога составляют страхи ребёнка. На первый взгляд, их причины могут быть не ясны, но, наблюдая за поведением ребёнка, мы понимаем, что большинство страхов связано именно с его сенсорной ранимостью.

Например, Даша А.. 6 л. (2 гр. РДА) занималась в то время, когда в соседнем классе проходил урок. В тот момент, когда девочка сидела за столом и раскладывала картинки, в соседнем классе учитель громким голосом объясняла задание. Девочка, неожиданно услышав громкий голос за стеной, подпрыгнула на стуле. Такая ситуация послужила препятствием к продолжению занятий. В течение двух недель девочка отказывалась заходить в учебную комнату.

Аутичный ребёнок испытывает множество страхов, связанных с новым местом, незнакомой мебелью, игрушками и учебными пособиями. Иногда не продуманная педагогом обстановка класса может напугать ребёнка. Объяснить, что именно его напугало, ребёнок 5-ти, 6-ти лет (в этом возрасте его впервые приводят к педагогу) не может. В связи со страхом всего нового, тяжелой адаптацией к незнакомой обстановке, большинство детей с РДА не могут зайти в учебную комнату с первого раза. Они какое-то время стоят за дверью, и если заходят, то постепенно.

Например, Денис Б., (4 гр. РДА) зашел в учебную комнату на носочках вслед за мамой только во время второго визита к педагогу.

Следующим препятствием в работе педагога является зависимость аутичных детей от сенсорного поля. Это приводит к серьезным проблемам в организации внимания детей даже при более благоприятных 3 и 4 формах синдрома. Их, так же как и детей с выраженным аутизмом, на первых порах сложно организовать на занятии, так как пространственная организация комнаты, расположение в ней привлекательных для детей предметов, провоцируют их к «полевому» перемещению по классу. В дальнейшем, уже в сложившейся ситуации занятия, мы сталкиваемся с высокой отвлекаемостью такого ребенка.

Например, зайдя в учебную комнату, Алеша Ж.. (3 гр. РДА) долгое время щёлкал дверной ручкой. Затем его внимание привлёк шкаф. Он вынул всё его содержимое на пол. Ребёнок длительное время возился с неигровыми предметами, которые он достал. Особое удовольствие он получал от перекручивания шнуров настольных ламп. Одна из ламп упала и задела учебную доску. Ребёнок на животе заполз под доску, задев головой коробку с мелом. Не обращая внимания на рассыпанный мел, он отвернул угол ковра, лежащего у батареи, и стал щелкать им по полу. Затем батарея, окно, розетки по очереди привлекали его внимание. При этом ни альбом с карандашами, ни книги на столе его не заинтересовали.

Характерной особенностью защитного поведения при аутизме является аутостимуляция. Погружённый в аутостимуляцию ребёнок не реагирует на обращенную речь и активно отвергает попытки взаимодействия. Он отказывается целенаправленно чем-либо заниматься. Однообразное раскачивание тела, потряхивание пальцами и постукивание по различным предметам, а также другие виды аутостимуляции блокируют воздействия окружающей среды, которые вызывают у ребенка дискомфорт. Поэтому попытки взрослого запретить аутичному ребёнку подобное поведение чаще всего оказываются безуспешными. Кроме того, повторяя однообразные движения и манипуляции с объектами, ребёнок получает одни и те же приятные впечатления, которые тонизируют его.

Например, Ваня И.. (3 гр. РДА) во время занятия сначала стучал рукой по столу. Мама настаивала на том, чтобы он перестал стучать. Ребёнок перестал стучать по столу и начал стучать ногами о пол. Аутостимуляцией также может стать «коллекционирование» предметов, игрушек, повышенный интерес аутичного ребенка к абстрактным символам и знакам, которые также механически им осваиваются, «коллекционируются», но не работают на развитие ребенка.

Например, мы часто сталкиваемся с тем, что аутичный ребёнок с 2,5-3-х лет знает алфавит, но к 6 годам не умеет читать. Он выкладывает из букв длинные ряды, но не знает, как их писать.

Частой проблемой является вербальная аутостимуляция, когда аутичный ребёнок постоянно воспроизводит один и тот же набор слов, фраз, тем. Они присутствуют в его речи без изменений и не являются средством коммуникации, познания окружающего мира, а, чаще всего, становятся проявлением его тревоги, страхов.

Например, Марк Т.. 6,5 л. (4 гр. РДА) на протяжении многих занятий повторял один и тот же набор фраз о том, что «а бабушка меня подождет». Так, он заглушал свой дискомфорт.

Стереотипность поведения аутичных детей проявляется, прежде всего, в жёсткой избирательности. Для своих занятий ребёнок, как правило, использует узкий однообразный набор предметов, игрушек. Отдавая предпочтение «нужной вещи», он отвергает любые попытки её замены даже на схожий внешне и функционально предмет. Наиболее избирательными в своих предпочтениях оказываются дети 2 гр. РДА.

Например, Даша А.. (2 гр. РДА) в начале и конце каждого занятия совершала одни и те же стереотипные ритуальные действия – подтягивала колготки и туда – сюда отодвигала стул. Если педагог, запрщала ей выполнить этот ритуал, то девочка начинала нервничать и плакать.

и На педагогических занятиях определенный набор пособий всегда должен быть под рукой у педагога, так как если они не лежат на привычном месте, высока вероятность аффективного срыва у ребенка. Аутичный ребёнок может «сорваться» только потому, что нет «любимой ручки» или «альбом без кошки - неправильный альбом». При этом возможно и необходимо постепенно расширять менять привычный набор пособий и школьных принадлежностей, но делать это постепенно, обо всем договариваясь с ребенком заранее.

На занятиях у аутичного ребенка возможны аффективные срывы, во время которых проявляется **агрессия или самоагрессия**. Чаще всего они провоцируются нарушением привычного стереотипа, заранее заданной последовательности занятия. Поэтому одним из условий стабильного поведения детей с аутизмом является предсказуемость ситуации. Изменение привычного хода событий нарушает, а порой и делает невозможным продолжение занятия. Проявления агрессии и самоагрессии возможны в ситуации, когда у ребенка что-то не получается, как проявление крайнего отчаяния. В такие моменты ребенок может разбрасывать учебные пособия, ломать их и (или) бить себя, кусать, выкручивать пальцы.

Например, Тимур С... 7 л. (2 гр. РДА) расстраивался, если у него не получалось красиво написать букву или цифру.. Если буква выходила плохо, он с силой чиркал и рвал тетрадь, ударял себя по руке, плакал и кричал.

Проявления агрессии возможны и при завышении требований к ребенку, переоценке его возможностей, чрезмерной нагрузке.

Кроме описанных причин проявления агрессии могут быть спровоцированы страхами. В этом случае агрессивные действия являются для ребенка средством защиты от травмирующих впечатлений. Такие проявления особенно характерны для детей 2 и 3 групп РДА, но могут встречаться и у детей с 4 вариантом синдрома.

У аутичного ребёнка при его склонности к фиксации стереотипных форм поведения и направленности на аутостимуляцию формируются сверхценные интересы, которые иногда кажутся очень необычными, изысканными. Пристрастия ребенка могут касаться техники, животного мира, растений. Иногда их можно использовать для развития у аутичного ребенка учебной мотивации и налаживания взаимодействия с ним. Но часто ребёнок настолько погружается в свои интересы, что «не пускает» в них другого человека. Это препятствует контакту и создает проблемы взаимодействия на педагогических занятиях.

Сверхценные интересы несколько отличаются у детей с разными вариантами синдрома. Так, у многих детей 2 и 4 гр. РДА они связаны с техникой, электробытовыми приборами, электронными игрушками. Меньшая часть детей проявляет повышенный интерес к растительному и животному миру, различным словарям, энциклопедиям, географическим атласам и др.

Предметы, вызывающие повышенный интерес аутичного ребенка, как правило, привлекают его не своим устройством и функциональными свойствами, а сенсорными качествами: звучанием, ритмическим рисунком, цветовой гаммой, фактурой.

Сверхинтерес к какой-либо области знаний затмевает остальные стороны жизни ребёнка, и «пробиться» через него бывает крайне сложно. В сущности, он становится сложной формой аутостимуляции, и, в конечном итоге, препятствует коммуникации и развитию ребенка. Например, Алеша Ж.. 7 л. (4 гр. РДА) просто оторваться не может от электронных игрушек, но действия с ними стереотипные, каждый раз он наживает на одну и ту же кнопку и подолгу рассматривает ее.

Дети 3 гр. РДА также проявляют повышенный интерес к различным видам техники. Но, в отличие от детей с 2 и 4 группами синдрома, они менее сензитивны к сенсорным качествам предметов. Таких детей больше привлекает внутреннее содержание предмета, его устройство, чем сенсорные качества. Тем не менее, ребёнок 3 гр. так же, как и дети остальных групп, чаще использует предмет не по прямому назначению, а для аутостимуляции.

Трудности организации учебного поведения аутичных детей связаны также с дефицитом или, точнее, неправильным распределением психофизического тонуса. При произвольной организации педагогом у такого ребенка возникает масса сложностей из-за **сверхнапряжения или недостатка мышечного тонуса**, причем его тело или максимально напряжено или чересчур расслаблено. (Отчасти это объясняется и тем, что аутичному ребёнку сложно произвольно сосредоточиться на ощущениях своего тела).

Поэтому он сидит за столом в «позе ученика» очень недолго. По этой же причине, научившись держать ручку, ребенок либо сильно сжимает её до вмятины на пальцах, либо держит так, что она постоянно выпадает. Принять необходимую позу и удерживать ее в течение занятия – задача, очень сложная для аутичного ребенка. Например, Даша А.. (2 гр. РДА) сидя за столом, то ложилась на него, то подпрыгивала на стуле.

Миша Р.,. (3 гр. РДА) сначала, сидя на стуле, как бы «ездил» на нём от стола к стене, и, стуча по ней кулаком.

Нарушения тонуса приводят к быстрой *истощаемости*, которая в наибольшей степени проявляется у детей 4 группы РДА. В отличие от детей 2 и 3 группы аутизма, их истощение наиболее глубокое и проявляется глобально. Если ребёнок 3 группы достаточно быстро мобилизует силы, и, как ни в чём не бывало, продолжает заниматься, то ребёнок 4 группы половину урока лежит головой на столе.

Помимо истощения, связанного с нарушением тонической регуляции, для аутичного ребенка характерна склонность к быстрому пресыщению. Обычно значимый для ребёнка объект, событие, тема для разговора, захватывают его внимание полностью. Но, чем сильнее для ребенка впечатления, тем быстрее он пресыщается ими.

Например, Даша А.. (2 гр. РДА), несколько раз перелистывает на занятии свою любимую книгу, потом резко захлопывает её и бросает на пол. Дальше заниматься она отказывается, хотя педагог предлагает ей уже привычные задания, которые она любит – рисовать.

У ребенка с 3 группой РДА резкое пресыщение может вызвать агрессию, разрушительные действия, часто совершенно неожиданные.

Дети 4 группы в момент пресыщения внешне выглядят более спокойными: они не выкрикивают обидных слов, не строят гримас, не разбрасывают пособий, не настроены агрессивно. По сравнению с детьми 2-3 групп они пресыщаются гораздо реже, но их реакция на пресыщение также может быть очень выраженной.

Например, Денис М.. . (4 гр. РДА) схематично рисовал домики для кошки и мышки. Постепенно он увлёкся, и захотел нарисовать дом ещё и для щенка. Однако, нарисовав этот последний дом, ребенок полностью потерял интерес и к рисованию и, в целом, к взаимодействию. Он выглядел абсолютно безучастным и смотрел в окно. Ребенок не реагировал на просьбы. Только спустя некоторое время он снова взял карандаш.

Истощаемость аутичного ребенка, быстрая пресыщаемость и стереотипность приводят к проявлениям негативизма. Часто аутичный ребенок проявляет негативное отношение ко всему, что вызывает у него трудности. Крайним проявлением проблемы

является негативизм к любой деятельности, требующей произвольной организации внимания.

Часто мы сталкиваемся с уже «наработанным» негативизмом к обучению, связанным с отрицательным опытом ребенка. Так, на занятия могут привести семи- или даже девятилетнего аутичного ребенка, интеллектуальное и речевое развитие которого укладывается в рамки нормы, но при этом ребенок не умеет ни читать, ни писать. Родители таких детей рассказывали, что долгие годы пытались заниматься с ребенком, но безуспешно. С каждым занятием ребенок как будто понимал все меньше, и все меньше хотел заниматься. Часто родители объясняли такое отношение к занятиям тем, что ребёнку «не интересно», «не хочет», «не нравится», «сильно устаёт», «дома ничего не делает». Причины такого устойчивого негативизма могли быть разными: от недостаточной настойчивости родителей, их склонности «идти на поводу» у ребенка до крайней жесткости и завышения требований, предъявляемых родителями и педагогом к поведению аутичного ребенка.

Ребенок с устойчивым негативизмом к обучению избегает любых целенаправленных занятий, сопротивляясь попыткам взрослого организовать его учебную деятельность. Диагностировать на предмет обучения таких детей сложно, они буквально «запрещают об этом думать». Ребёнок чётко следит за тем, чтобы в речи взрослого не было слов, связанных с учебной ситуацией.

Например, Кирил В., (2 гр. РДА) на диагностическом приёме не хотел заходить в кабинет педагога, и все время провёл в игровой комнате. Установив с ним контакт в игровой ситуации, педагог заметила, что мальчику нравятся мягкие игрушки. Она предложила ему одну и попросила сесть за стол.

Дальше на все предложения педагога ребенок стал разбрасывать по комнате книги, карандаши, пытался порвать листы бумаги.

Дети с аутизмом, не имеющие отрицательного опыта обучения, в меньшей степени проявляют негативизм на занятиях. Скорее, их сопротивление временное, и относится к очень конкретной области знаний, в которой возникает объективная трудность.

Описанная нами феноменология касается проявлений аффективных нарушений в поведении аутичных детей на педагогических занятиях. Она дает представление о том, какие сложности возникают при организации их внимания и поведения. Решение данной задачи в случае детского аутизма приобретает самостоятельную ценность и требует длительной работы педагога, направленной на формирование предпосылок учебного поведения аутичного ребенка.

В ходе занятий с аутичными детьми педагог сталкивается, помимо аффективных расстройств, с особенностями когнитивного развития. Точнее, особое искажение в формировании аффективной сферы приводит к своеобразному развитию восприятия, памяти, мыслительной и речевой деятельности при аутизме. При оценке сильных и слабых сторон развития когнитивной сферы ребенка с аутизмом четко прослеживаются 2 закономерности, первая из которых состоит в том, что возможности ребенка ярко проявляются при произвольном внимании, восприятии, запоминании и речевом воспроизведении информации и крайне низки при попытке организации произвольной деятельности.

В произвольно воспринимаемая и усваиваемая информация всегда связана с особыми пристрастиями аутичного ребенка, со склонностью к стереотипному поиску и воспроизведению определенных ощущений. Фактически когнитивная сфера «обслуживает» потребность аутичного ребенка в аутистимуляции, и почти не работает на реальное приспособление к окружающему миру, на развитие коммуникации. Именно этим объясняется и вторая закономерность, состоящая в том, что когнитивные возможности аутичного ребенка максимально велики при усвоении любой информации, систематизированной по формальному признаку (форма, цвет, величина, принадлежность к определенному виду или классу объектов) и крайне малы, если информация организована по смысловому признаку (причинно-следственные связи, сюжетное развитие событий и др.).

Остановимся подробнее на том, как эти закономерности проявляются при обучении ребенка. Сильной стороной когнитивной деятельности аутичного ребенка является быстрое усвоение формальных, внешних признаков предметов. Интерес к форме, цвету, фактуре объектов во многом связан со склонностью к аутистимуляции, с тем, что ребенок использует эти сенсорные свойства для получения особых ощущений. Однако, эти когнитивные особенности помогают ему быстро справляться с невербальными заданиями: собирать разрезные картинки или более сложные пазлы, раскладывать кубики по цвету, находить предметы треугольной формы и т.п. Понятия формы, величины, цвета быстро формируются у аутичного ребенка.

Известно и повышенное внимание аутичных детей к знакам и символам. Так, мы часто слышим рассказы родителей о том, что буквам (или цифрам) «никто ребенка специально не учил, он сам их освоил «непонятно как» в 2 года». Понятно, что эти особые интересы и способности ребенка педагог использует, обучая его чтению, письму и счету. Повышенный интерес к необычному звучанию иностранной речи, необычным по написанию буквам, позволяет в дальнейшем такому ребенку с легкостью осваивать иностранные языки.

Аутичный ребенок получает удовольствие от коллекционирования и группировки предметов (также ориентируясь на внешние, формальные признаки). Он выстраивает ряды

из предметов прямоугольной формы, сортирует пуговицы по величине, группирует карандаши по цвету. Такой ребенок может знать десятки названий автомобилей и четко различать их внешне, может помнить множество названий насекомых (в том числе и на латыни), если они являются предметом его избирательного интереса. Педагог может опираться на склонность аутичного ребенка к группировке и коллекционированию, формируя у него основные понятия, отрабатывая задания по классификации предметов.

Однако, в области восприятия у аутичных детей есть и выраженные трудности. Многие специалисты считают фрагментарность восприятия существенной характеристикой когнитивной сферы аутичного ребенка. Она становится понятной, если учесть 2 упомянутые нами закономерности: невозможность длительного произвольного сосредоточения и отсутствие ориентации на смысл воспринимаемой информации.

С одной стороны, высокий уровень тревоги не позволяет такому ребенку подолгу сосредотачиваться на каком-то предмете или ситуации, он стремится уйти в свои привычные стереотипные занятия, «ухватывая», таким образом, только часть существенной информации. С другой стороны, ориентируясь на внешние, сенсорно значимые признаки, аутичный ребенок игнорирует смысл целостного изображения. Он часто «не воспринимает» картинку целиком, например, собирая пазлы, такой ребенок ориентируется, только на их форму, а не на соединение частей изображения. Например, на диагностическом приеме аутичный ребенок 8-ми лет очень быстро сложил картину из 200 пазлов без опор на картинку. Ребенок с аутизмом воспримет и запомнит, скорее всего, ту часть информации, которая вызвала у него выраженную аффективную реакцию (испугала, обрадовала или была каким-то образом связана с его избирательными интересами).

Существенными характеристиками когнитивной деятельности аутичного ребенка являются хорошо развитые моментальное зрительное восприятие и произвольная зрительная память. Педагог использует эти свойства, как опору, на протяжении всего периода обучения. Ребенку объективно легче запомнить учебный материал, представленный визуально, чем на слух. Проблема с запоминанием сразу решается, как только появляется наглядность.

Например, Алёша Р. (4 гр. РДА) долгое время не мог запомнить алфавитную последовательность, хотя знал буквы. Буквы алфавита он называл не по порядку, то пропускал, то забывал какую-то из них. Назвать «соседей» определенной буквы он не мог. Мама рассказывала, что они с ребёнком даже пели алфавит, чтобы выучить его. Как только ребёнок визуально увидел алфавит целиком, он попросил взять его с собой и быстро запомнил.

Родители другого нашего ученика рассказывали, как на каникулах обучали ребёнка «по отдельности гласным и согласным». Они «бились над этим долго», пока не повесили на стену цветной плакат с изображением алфавита.

Благодаря хорошей зрительной памяти при помощи визуальной опоры ребёнок с аутизмом способен одновременно усвоить и дифференцировать категории из разных областей знаний (времена года, дикие и домашние животные, гласные и согласные звуки и т.д.).

Аутичный ребёнок запоминает даже однократно увиденные названия книг, улиц, вывески магазинов и последовательность написания в них букв, хотя на слух такую информацию усваивает с огромным трудом. Впоследствии ориентация на зрительный образ слова при письме делает такого ребенка «врожденно грамотным», он практически не допускает грамматических ошибок.

Хорошо развитое механическое, произвольное запоминание проявляется также в том, что аутичные дети могут цитировать стихи «километрами», петь наизусть длинные песни, часто не понимая их смысла. Стихотворные тексты, тексты песен привлекают аутичных детей ритмом, рифмой, мелодией, и запоминаются именно благодаря этим интересным и приятным ребенку качествам. При этом возможности осмысленного произвольного запоминания у аутичного ребенка практически не развиты.

Аутичные дети могут перечислять названия и свойства химических веществ; описывать внешний вид, привычки и условия жизни млекопитающих, рептилий, птиц, то есть быть «ходячими энциклопедиями» во всем, что касается их избирательных пристрастий. Однако, стоит чуть отступить от предмета интереса ребенка, как создается впечатление, что он не знает и не помнит простейших вещей.

Например, когда у ребенка, который помнил десятки названий насекомых, и знал практически все об их повадках и образе жизни, педагог спросила: «А каких еще животных ты знаешь?», - ребенок не смог ответить на вопрос.

Педагог может использовать избирательный интерес аутичного ребенка и возможности его произвольной памяти, чтобы наладить с ним взаимодействие.

Высокие возможности произвольного пространственного восприятия и ориентации в пространстве и несформированность произвольной пространственной ориентировки ярко демонстрируют особенности когнитивной сферы аутичного ребенка.

Родители аутичных детей часто рассказывают о том, что ребенок прекрасно запомнил, куда мама положила его любимые конфеты, хотя казалось, что в тот момент, когда она их прятала, ребенок не обратил на это никакого внимания. Побывав на прививке у врача, ребенок запомнил дорогу к поликлинике, и в следующий раз отказался идти по этой дороге. Дорогу к киоску, где продают чипсы, ребенок также «запомнил с первого раза», и, выйдя на прогулку, всегда тянул маму в эту сторону.

Однако, на педагогическом занятии, в ситуации произвольной организации внимания, аутичный ребенок не может выполнить простые инструкции педагога: «Встань между столом и стулом», «Возьми книжку с верхней полки». Прекрасно зная расположение предметов в учебной комнате, ребенок по просьбе педагога долго не может

найти определенный предмет. Иногда складывается впечатление, что у ребенка нет представления о схеме собственного тела, что он не отличает правую сторону от левой.

Например, Денис М., (4 гр. РДА) не выполнял инструкций педагога. Вместо правой руки, он поднимал левую, и наоборот. Не отвечал, в какой руке держит ручку, не мог закрыть правой рукой левый глаз. Когда взрослый просил повторить движение и назвать его, он отвечал: «Я вот сюда руку положил». Мы знаем, что при нейропсихологическом обследовании, специалисты констатируют у детей с аутизмом пространственные нарушения. Однако, нам представляется, что это не истинные нарушения пространственной ориентации, что они связаны, в первую очередь, с незрелостью произвольного внимания и поведения.

Если речевая инструкция педагога не подкрепляется визуально, и требует от ребёнка концентрации внимания и последовательного выполнения нескольких действий, он не справляется с заданием. Ему объективно сложно удерживать инструкцию и выполнить задания в нужной последовательности.

По этой же причине ребенок, прекрасно складывающий пазлы, собирающий сложные модели из конструктора, плохо ориентируется в пределах тетрадного листа. Ребёнок произвольно не выделяет и не обозначает центр листа, его углы, стороны.

Например, Никита Ф. (3 гр. РДА) затруднялся разложить на листе бумаги предметы согласно инструкции педагога: «Солнышко в верхнем правом углу, машину в левом нижнем». Он постоянно спрашивал взрослого: «Это сюда?», перемещая предметы по всему листу.

Иногда мы начинаем заниматься с восьми- девятилетними аутичными детьми, которые уже умеют хорошо читать и считать, но не ориентируются в пределах тетрадного листа. Для них провести клеточку вправо вверх, а затем клеточку наискосок вниз, является сложной задачей.

Анализ особенностей мышления и речи при аутизме (так же, как и оценка восприятия и памяти) выявляет, в первую очередь, разницу возможностей ребенка при произвольной вовлеченности в ситуацию, связанную с его избирательным интересом, и при попытке произвольной организации его внимания и поведения. Например, практически все дети с аутизмом моментально усваивают, а иногда и сами «вычисляют» последовательность действий, необходимую, чтобы включить компьютер и запустить любимую игру, а на занятиях у педагога не в состоянии последовательно выполнить две простые инструкции – «покажи» и «дай». Есть дети, прекрасно разбирающиеся в электрических схемах, химических формулах, способные производить сложнейшие

математические вычисления. При этом ребенок теряет, пытаясь решить простейшую задачу, так как привык решать только примеры. Несформированность развернутого произвольного внимания проявляется в мышлении аутичного ребенка, прежде всего, как отсутствие внутреннего планирования. На педагогических занятиях это проявляется в невозможности самостоятельно построить цепочку действий, необходимую для выполнения задания. Аутичный ребенок успешно справится с заданием лишь в том случае, если оно требует одномоментного действия, и все необходимое для понимания задания и его выполнения находится в поле зрения ребенка. Например, дети с аутизмом практически всегда правильно выполняют задание «четвертый лишний» на невербальном уровне, то есть убирают «лишнюю» картинку. Дать развернутое объяснение своих действий – сложная задача для такого ребенка.

Аутичные дети «не понимают» простейшую инструкцию, для выполнения которой нужна последовательность действий (хотя бы двух подряд). Например, Даша А., . (2 гр. РДА) затруднялась выполнить инструкцию педагога: «Возьми конверт и убери туда картинки». Девочка сначала делала движение рукой к картинкам и перебирала их, и тут же тянула руку к конверту. Затем она откладывала конверт и начинала собирать картинки в кучку. Так и не собрав картинки в конверт, она начинала разглядывать их.

Богдан З., 6,5 л. (4 гр. РДА) без видимых трудностей мог по отдельности взять со стола картинку «дом» и обозначающее её слово «дом». Когда педагог попросила его положить перед собой картинку, найти и подложить обозначающее её слово, он не выполнил задание. Ребёнок взял картинку и положил её перед собой. Он начал искать обозначающее её слово после того, как педагог повторила инструкцию ещё раз. Несформированность произвольного развернутого внимания проявляется и в такой характерной для аутичного ребенка особенности как непонимание временных последовательностей. Дети с аутизмом часто не видят разницы между «завтра» и «вчера». Формально ребенок может запомнить дни недели, месяцы и времена года, но при этом представление о течении времени у него не сформировано.

В речи ребенка отсутствие внутреннего планирования проявляется в сложности построения развернутого высказывания и затруднении или невозможности самостоятельного пересказа событий, текстов. При этом в ситуации, не требующей произвольной организации внимания, связанной с избирательными интересами аутичного ребенка, его речевые возможности гораздо выше. Например, когда ребенок рассуждает о своих любимых роботах, его речь может быть развернутой и грамматически правильной. Но стоит педагогу задать ему простой вопрос о том, чем он занимался сегодня утром,

ребенок полностью теряется, и складывается впечатление, что он не в состоянии построить развернутую фразу. Таким образом, речевые нарушения при аутизме в большей степени проявляются в ситуации произвольной организации внимания, выполнения учебного задания.

Независимо от варианта синдрома ребёнок с аутизмом затрудняется по просьбе педагога самостоятельно рассказать о каком-то событии, не способен пересказать прочитанный текст. Он затрудняется выделить начало, середину, конец и связать их по смыслу. В его рассказе нет чёткой последовательности событий, рассказ может не иметь середины или концовки, иногда ребенок может заменить часть прочитанной истории собственным вымыслом.

При обучении, то есть в ситуации произвольной организации внимания и поведения, обнаруживается, что аутичные дети в мыслительной и речевой деятельности (так же, как и при восприятии и запоминании) ориентируются не на смысловые, а на внешние формальные или на сенсорно значимые признаки предметов или ситуаций.

Мы уже писали о том, что эта особенность интеллектуального развития ребенка с аутизмом, вырастая из его склонности к аутостимуляции, имеет положительную сторону, облегчая ребенку восприятие и запоминание цвета, формы и других сенсорных качеств предметов, абстрактных

знаков и символов и, в целом, любой информации, организованной по формальному признаку. Однако, отсутствие ориентации на функциональный смысл предметов, на смысл происходящих событий крайне затрудняют интеллектуальное развитие аутичного ребенка и ставят перед педагогом особые задачи обучения.

Затруднения смыслообразования при аутизме проявляются в следующем:

- ребенок ориентируется на внешние сенсорно значимые или на формальные признаки предметов, а не на их функциональный смысл.

Поэтому возникают сложности при формировании понятий: ребенку сложно объяснить принцип своих действий и связать полученные знания со своим житейским опытом.

Многие аутичные дети быстро справляются с заданием по классификации предметов, хорошо понимают и помнят основные категории: овощи, фрукты, животные, мебель, транспорт и т.д. Однако, если ребенка спросить, что можно приготовить из овощей или фруктов, он вряд ли ответит на этот простой вопрос.

- ориентация на формальные признаки ситуации часто не дает возможности аутичному ребенку понять и почувствовать ее эмоциональный смысл.

- Например, наградой после занятия для Дениса М. . 7л. (3 гр. РДА) служила игра в прятки. При этом он понимал, что в этой игре кто-то прячется, а все остальные его ищут. Но эмоциональный смысл игры, состоящий в том, чтобы тебя как можно дольше искали, а потом неожиданно нашли, ребенку был недоступен. Поэтому всякий раз после того, как Никита прятался, он сообщал другим игрокам: я под горкой, меня здесь не ищите, проходите, пожалуйста, мимо. Когда ему надоело сидеть под горкой, он сообщал, что «спрячется в шкаф».

Выше мы уже перечисляли закономерности искажения речевого развития детей с аутизмом. При этом есть определенные отличия в их проявлении у детей, остановимся на них подробнее.

Наибольшая задержка речевого развития отмечается у детей **2 группы**. Их речь эхολалична и очень стереотипна. В повседневной жизни ребенок пользуется определенными речевыми шаблонами, иногда использует цитаты из любимых книг. Спонтанно, самостоятельно развернуть фразу ребенок не может, напротив, он всегда стремится ограничиться речевым стереотипом. Крайним проявлением этой склонности ребенка являются односложные команды (как правило, глаголы в неопределенной форме), которыми ребенок побуждает близких людей выполнять свои желания: «Гулять», «Пить», «Открыть», «Убрать». В учебной ситуации ребенок может стереотипно повторять одну и ту же фразу, когда устал или не хочет больше заниматься.

Например, Даша А. 7 л. (2 гр. РДА) на фоне утомления в конце занятия, стереотипно повторяла: «Не будем писать...мышка устала».

Несмотря на то, что ребенок может правильно использовать в речи грамматические конструкции, он предпочитает односложные высказывания. Ребёнок 2 группы, видя перед собой картинку с действиями людей, говорит «читает», не уточняя при этом, кто читает, что он читает и почему читает.

Очень характерной для детей 2 группы РДА является длительная задержка (до 7-8-ми лет) использования личных местоимений, ребенок говорит о себе во втором или третьем лице.

У детей 2 группы реже, чем у других аутичных детей, нарушено звукопроизношение. Как правило, искажено произношение всего нескольких звуков (отдельных свистящих, шипящих). От остальных детей их отличает очень чёткая речь, но с напряжённой интонацией.

У детей **3 группы** наиболее заметна разница между возможностями спонтанной речи и речи в ситуации произвольной организации внимания. Несмотря на развёрнутую фразу, речевые обороты из книг, мультфильмов, рассуждения о «шахматных ходах королевы», «полезных ископаемых древней эры», развитие произвольной речи ребёнка отстаёт от возрастной нормы. Смазанное звукопроизношение, ускоренный темп речи вносят своеобразие в речевую интонацию детей 3 группы. Сначала складывается впечатление, что у такого ребенка нарушено правильное произношение звуков в некоторых словах. Однако в ходе занятий мы замечаем, что в одном и том же слове ребенок может произносить определенную букву то правильно, то неверно. Та же закономерность наблюдается в появлении других речевых ошибок: ребенок, в основном, не делает ошибок при согласовании, но может сказать «красный яблоко». В другом случае ребенок, уже освоивший уменьшительно-ласкательные формы, на просьбу педагога: «Назови щенка ласково», - отвечает: «щенок-щенище». Также в речи ребенка возможны множественные сокращения и замены сложных слогов и звуков на более простые по артикуляции («лёлоська» - ёлочка), перестановки слогов в слове («молокетпока» - пакет молока). Характерно, что все перечисленные речевые нарушения неустойчивы, они то проявляются, то не проявляются в речи ребенка. Нам представляется, что такая нестабильность в проявлении речевых нарушений у детей с данной формой синдрома соотносится с их аффективными особенностями: они способны к длинному монологу, но только в русле собственных интересов. При этом ребенок говорит торопливо, не слышит себя, не обращает внимания на собственные речевые ошибки. Часто его не может поправить и взрослый, так как, говоря о своём, такой ребенок не слышит собеседника. Из-за развёрнутой, ускоренной речи он не слышит взрослого, и почти не способен к диалогу.

Для речи детей **4 группы** характерны эхолалии, замедленный темп, затухающая к концу фразы интонация. Такой ребенок может заменять некоторые звуки в словах на

более простые по артикуляции. Например, ребёнок перечисляет свои занятия: «Мы завтракали, обедали, полдникали, потом подписывали фотографии». В отличие от детей 3 группы, такой ребенок учитывает реакцию собеседника, способен к простому диалогу. Поэтому на занятии педагог может не «пристраиваться» к особым интересам ребенка, а предложить ему разные темы для обсуждения («профессии», «спорт» и др.). Правда, рассуждения ребенка могут быть очень инфантильными, но в целом его речевые возможности приближаются к норме. Иногда создается впечатление, что дети 4-й группы аутизма плохо понимают обращенную речь, так как они сразу не выполняют просьбы взрослого. Но следует учесть, что такой ребенок очень медлителен, поэтому взрослый вынужден несколько раз повторять инструкцию, прежде чем ребёнок начнёт её выполнять. Иногда ребенку просто нужно дать чуть больше времени, и он выполнит задание самостоятельно.

Перечисленные нами особенности аффективной и когнитивной сферы детей с аутизмом ставят перед педагогом задачи определения особых образовательных потребностей аутичного ребенка и разработки специальной логики его коррекционного обучения, направленного на подготовку к школе.

Итак:

1) отечественная традиция коррекционной помощи детям с аутизмом предполагает тесное взаимодействие педагога и психолога, основанное на едином понимании специалистами психологической структуры синдрома, первичными в которой являются аффективные нарушения;

2) при определении особых образовательных потребностей аутичных детей педагог ориентируется на психологическую структуру синдрома и системный анализ проявлений аффективных, когнитивных и речевых трудностей ребенка на педагогических занятиях.

1.3.3. Особые образовательные потребности детей с аутизмом.

Определение особых образовательных потребностей детей с аутизмом представляется продуктивным для нашего исследования, так как дает возможность наметить логику коррекционного обучения, ориентируясь не только на выделенные нарушения аффективной и когнитивной сферы, но и на целостное представление о причинах, закономерностях развития данных нарушений и о возможностях их компенсации.

Понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» закрепилось в контексте отечественной специальной педагогики сравнительно недавно. Его авторы – Е.Л.Гончарова и О.И.Кукушкина – подчеркивают, что речь идет не о прямом заимствовании западного термина «дети с особыми нуждами» (Children with Special Needs), возникшего в связи с необходимостью отразить в языке меняющееся отношение к детям с нарушениями в развитии, новое понимание их прав. По мнению авторов, содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» органично отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования Е.Л.Гончарова, О.И.Кукушкина [22,23,24].

Авторы выделяют общие аспекты особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психо-физического развития. Эти общие аспекты имеют отношение к времени начала образования и его содержанию, к созданию специальных методов и средств обучения и его особой организации, к определению границ образовательного пространства и продолжительности образования, а также к определению круга лиц, участвующих в образовании и способов их взаимодействия. При этом подчеркивается необходимость дифференцированного описания, определения и осмысления особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психо-физического развития Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина [22]. Мы полагаем, что решение этой задачи по отношению к детям, страдающим аутизмом, позволит обосновать специальную логику педагогической работы по их подготовке к школьному обучению, что является целью настоящего исследования. При определении особых образовательных потребностей аутичных детей мы опираемся, в первую очередь, на отечественный подход к коррекции синдрома, основанный на теории первичного нарушения, искажения развития аффективной сферы при аутизме. Психологическая структура детского аутизма, в рамках данных представлений, задается несформированностью переживаний и смыслов, определяющих отношения человека с окружающим миром и лежащих в основе мыслительных процессов (О.С.Никольская, 1990).

Описанная нами феноменология проявления аффективных нарушений и когнитивных особенностей аутичных детей на педагогических занятиях дает представление о том, какие сложности возникают при попытке обучения такого ребенка. Информация о проблемах поведения, «сильных» и «слабых» сторонах интеллектуальной

деятельности таких детей помогает точнее определить их особые образовательные потребности.

1. Первый и очевидный круг проблем, с которым сталкивается педагог, обучающий ребенка с аутизмом, задается несформированностью его произвольного внимания и поведения. Многочисленные аффективные трудности: повышенная сензитивность, тревожность, страхи – уже сами по себе препятствуют организации внимания ребенка, особенно в новой, незнакомой обстановке. Но еще большие сложности произвольного сосредоточения, организации внимания ребенка на занятии вызываются особыми защитными формами поведения, характерными для аутизма: стереотипиями, избирательными пристрастиями, избеганием контакта.

Показательно, что сопоставление сильных и слабых сторон когнитивной деятельности аутичного ребенка выявляет четкую закономерность, состоящую в том, что возможности ребенка достаточно высоки при непроизвольном внимании, восприятии, запоминании и речевом воспроизведении информации и крайне низки при попытке организации произвольной деятельности. Непроизвольно воспринимаемая и усваиваемая информация всегда связана с особыми пристрастиями аутичного ребенка, со склонностью к стереотипному поиску и воспроизведению определенных ощущений. Таким образом, когнитивная сфера при аутизме развивается, преимущественно, в русле защитного поведения, и почти не работает на реальное приспособление ребенка к окружающему миру, на развитие коммуникации.

Ясно поэтому, что коррекционное обучение аутичного ребенка невозможно без формирования его произвольного внимания и поведения, без развития навыков произвольного сосредоточения и самоорганизации. Решение данной задачи в случае детского аутизма приобретает самостоятельную ценность, требует специальных приемов и логики работы.

Итак, **первой из особых образовательных потребностей детей с аутизмом является организация их произвольного внимания и поведения.** Второй круг проблем, тесно связанный с недоразвитием произвольности, можно в общем виде определить как нарушение смыслообразования. При попытке организации аутичного ребенка в рамках произвольной учебной деятельности выявляется непонимание функциональных значений предметов, причинно-следственных и временных связей, отдельных событий и их последовательностей, человеческих чувств и отношений. Понятно, что нарушение контакта и аффективные трудности при аутизме препятствуют проявлению интереса ребенка к окружающему миру, эмоциональному осмыслению событий жизни. Вместо этого создаются защитные формы поведения, которым присуща крайняя стереотипность и направленность на аутостимуляцию (поиск определенных

ощущений и впечатлений). В итоге смыслообразующая функция адекватно развивается только в русле особых интересов ребенка. Особенно ярко это подтверждает закономерность, которая обнаруживается при анализе интеллектуальных особенностей аутичных детей в рамках педагогических занятий. Она, как мы писали выше, состоит в том, что когнитивные возможности аутичных детей максимально велики при усвоении любой информации, систематизированной по формальному признаку (форма, цвет, величина, принадлежность к определенному виду или классу объектов) и крайне малы, если информация организована по смысловому признаку (причинно-следственные связи, сюжетное развитие событий и др.).

Поэтому **второй важнейшей образовательной потребностью детей с аутизмом мы считаем развитие смыслообразования.** Под этим мы понимаем достижение осмысленного отношения ребенка к самому процессу обучения, к любой усваиваемой им информации, формирование осмысленных навыков, которые в дальнейшем ребенок сможет использовать и в школе и, в целом, для познания окружающего мира.

3. Третий характерный для аутизма круг проблем, который во многом задается нарушениями произвольности и смыслообразования, состоит в несформированности у аутичного ребенка способности самостоятельного планирования и, соответственно, последовательного развертывания любого вида произвольной деятельности и речи.

Связь подобных проблем с несформированностью аффективной сферы и произвольности при аутизме часто бывает неочевидной. Когда аутичный ребенок «не понимает» простейшую инструкцию, для выполнения которой нужна последовательность действий (хотя бы двух подряд), педагог может принять это за проявление умственной отсталости. Однако, тот же ребенок может успешно справиться с заданием в том случае, если оно требует одномоментного действия, и все необходимое для понимания задания и его выполнения находится в поле зрения ребенка. Например, дети с аутизмом практически всегда правильно выполняют задание «четвертый лишний» на невербальном уровне, то есть убирают «лишнюю» картинку. Дать развернутое объяснение своих действий они не в состоянии. Несформированность развернутого произвольного внимания проявляется в мышлении аутичного ребенка, прежде всего, как отсутствие внутреннего планирования. На педагогических занятиях это проявляется в невозможности самостоятельно построить цепочку действий, необходимую для выполнения задания. В речи ребенка отсутствие внутреннего планирования проявляется в сложности построения развернутого высказывания и затруднении или невозможности самостоятельного пересказа событий, сюжетных историй. Итак, **третьей особой образовательной потребностью аутичных детей является формирование их способности самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.**

Очевидна тесная взаимосвязь между особыми образовательными потребностями аутичных детей. Так, возможность планирования собственных действий и речи зависит от сформированности произвольного внимания и осмысленного отношения к собственной деятельности. Развитие произвольного внимания и поведения в рамках учебной деятельности невозможно без формирования осмысленного отношения ребенка к процессу обучения, к учебному материалу, к осваиваемым навыкам. В этой связи представляется необычайно точным высказывание Л.С. Выготского: «Произвольность в деятельности..... есть обратная сторона её осознания» [13, с. 214].

Мы предполагали, что коррекционное обучение на разных этапах может быть преимущественно ориентировано на одну из особых образовательных потребностей аутичного ребенка, но целостная логика работы требовала одновременного учета каждой из них.

1.3.4. Постановка проблемы исследования.

Проблема подготовки детей с аутизмом к школе решается в нашей работе с точки зрения традиционного для отечественной специальной педагогики подхода к обучению ребенка с нарушениями развития как к коррекционно-развивающему. Это обязывает нас, прежде всего, учитывать специфику аутизма, ориентироваться на клинико-психологическую структуру синдрома, описанную в работах К.С. Лебединской, О.С. Никольской [54,56]. Наиболее важным для нас ориентиром является идея первичного нарушения развития аффективной сферы в общей структуре синдрома (О.С. Никольская, 1985, 1999). В соответствии с этой идеей не только психологическая помощь, но и педагогическая коррекция при аутизме в первую очередь должна учитывать качество аффективных проблем ребенка, особое недоразвитие его аффективной сферы, быть ориентирована на развитие системы эмоциональных смыслов. В то же время педагогический подход к коррекционной помощи детям с аутизмом ориентируется и на особенности их когнитивной сферы, учитывая при этом, что нарушения внимания, восприятия, мышления и речи ребенка не являются первичными, а задаются особым искажением развития аффективной сферы, нарушением контакта, преобладанием защитного стереотипного поведения. Понимание описанных закономерностей, анализ их проявлений на педагогических занятиях позволил нам сформулировать особые образовательные потребности детей с аутизмом, на которые должно быть ориентировано коррекционное обучение:

- организация произвольного внимания и поведения ребенка;

- развитие смыслообразования, которое мы понимаем как достижение осмысленного отношения ребенка к самому процессу обучения, к любой усваиваемой им информации, формирование осмысленных навыков, которые в дальнейшем ребенок сможет использовать и в школе и, в целом, для познания окружающего мира;

- формирование способности самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

Опыт нашей консультативной работы показывает, что попытки обучения школьно значимым навыкам с помощью традиционных методов и приемов, или применение подходов, используемых в работе с детьми, имеющими другие нарушения развития, неадекватны по отношению к детям с аутизмом. На консультациях родители аутичных детей рассказывали нам о характерных проблемах обучения:

- ребенок знает все буквы, играет в них, собирает орнаменты из магнитной азбуки, но отказывается складывать из них слова;

- ребенок знает буквы, но соотносит каждую из них только с одним конкретным словом;

- ребенок умеет складывать слова из букв, или обучен чтению по слогам, но не понимает смысла прочитанного, не может ответить ни на один вопрос;

- ребенок умеет читать, но не умеет и категорически отказывается учиться, писать;

- ребенок пошел в школу, умея читать и писать, но не может выдержать 30-минутный урок, встает из-за парты, ходит по классу;

- ребенок понимает прочитанный короткий рассказ, отвечает на вопросы по тексту, но не может его пересказать.

Эти и другие характерные проблемы неизбежно возникают при попытках обучения аутичных детей без учета их особых образовательных потребностей. Не достигая цели, такие попытки всякий раз ставят под сомнение саму возможность подготовить аутичного ребенка к школьному обучению и адаптировать его в условиях массовой школы.

Настоящая работа направлена на исследование проблемы подготовки аутичных детей к школьному обучению с учетом их особых образовательных потребностей. Предстоит выделить общие и специальные задачи, определить содержание и последовательность коррекционного обучения, направленного на подготовку аутичных детей к школе. При этом важно зафиксировать те умения, которые будут формироваться у ребенка на каждом этапе обучения, и описать способы их оценки.

В итоге работа могла бы создать ориентиры для разработки системы коррекционного обучения детей с аутизмом дошкольного возраста, которая может

обеспечить усвоение детьми школьно значимых навыков и их последующую адаптацию в условиях массовой школе.

Глава 2. Экспериментальная модель обучения дошкольников с аутизмом, направленная на подготовку к школе.

2.1. Описание экспериментальной группы и планирование коррекционного обучения детей с аутизмом

В экспериментальную группу входят 5 детей, посещавших дошкольное отделение КГБОУ «Красноярская школа – интернат №2». В исследовании обобщен 8-летний опыт педагогической работы по подготовке к школе детей с аутизмом. Все дети имели клинический диагноз «ранний детский аутизм», поставленный районным врачом-психиатром и заключения ТПМПК. Возраст детей к моменту начала занятий с педагогом: 3 детей - 6 лет; 2 детей - 7 лет. Таким образом, средний возраст детей, поступивших на экспериментальное обучение, составлял 6 лет. Среди них полных семей было 2, трое детей воспитывались в неполной семье (только мамой или бабушкой с дедушкой).

В начале учебного года проводилось клинико-психолого-педагогическое обследование ребенка и сбор данных его истории развития. Кроме того, определялся вариант синдрома по классификации О.С. Никольской [81]. При диагностике у 2 детей была определена 2 группа детского аутизма, у 2 детей – 3 группа, у 1 детей – 4 группа. В диссертации не представлен опыт работы с не говорящими детьми первой группы аутизма, который имеет особую специфику и должен стать предметом отдельного исследования. Рассматривается только опыт работы с детьми, пользующимися речью, то есть с детьми 2, 3, 4 групп детского аутизма.

До начала занятий с педагогом большинство детей (4 чел.) на протяжении 2 лет уже посещали группу кратковременного пребывания на базе школы – интерната №2. К моменту начала занятий по подготовке к школе особенности поведения, речи детей в целом соотносились с исходно определенным вариантом синдрома. Традиционная диагностика интеллектуальных возможностей детей к моменту начала занятий была невозможна в связи с трудностями организации их поведения и произвольного внимания. Аутичные дети к моменту начала занятий были не в состоянии фиксировать и удерживать внимание на учебном материале, выполнять простые инструкции педагога («дай», «покажи»). Часто поведение детей было «полевым», неадекватным (сидели за учебной доской, под столом, прятались в шкаф, за занавеску), стремились вернуться к своим стереотипным занятиям, «уйти в аутостимуляцию». У четверых детей 3 группы РДА к началу проведения занятий отмечались проявления негативизма

(отказывались сесть за учебный стол), агрессии (разбрасывали пособия, разламывали карандаши). Двое детей 2-й и двое детей 4-й группы РДА отказывались заходить в учебную комнату, трое детей 3-й группы не садились за учебный стол, «потому, что страшно».

В настоящем исследовании описан подготовительный этап работы педагога, который включал в себя анализ данных истории развития ребенка, беседу с его родителями, дающую много дополнительной информации, а также оценку результатов собственных наблюдений педагога за поведением ребенка на игровых занятиях.

В целом, следует отметить, что у детей с исходно определенной 2-й группой синдрома наблюдалась наиболее высокая, по сравнению с другими детьми, тревожность, ранимость, сензитивность. По сравнению с детьми 3-й и 4-й групп РДА они в большей степени испытывали физический дискомфорт, были отягощены страхами, у них наблюдались моторные и речевые стереотипии. У таких детей отмечались импульсивные проявления агрессии по отношению к педагогу (как правило, в ситуации нарушения привычного стереотипа, вторжения в него: наступали взрослому на ногу, били его по руке), самоагрессии (били себя по руке, по голове). У детей данной группы отмечалась наибольшая речевая задержка, которая проявлялась в неправильном употреблении личных местоимений, отсутствии обращений, словарной бедности, использовании речевых штампов. Для них была характерна отставленная эхолалия, использование глаголов в неопределенной форме, стереотипные и неразвёрнутые высказывания.

У детей с исходно определенной 3-й группой аутизма значительно чаще, чем у остальных детей, наблюдались проявления физической и вербальной агрессии по отношению к близким взрослым людям и к детям. Они в большей степени, чем дети с другими формами синдрома, проявляли негативизм к обучению и обилие форм защитного поведения (аутостимуляции). В то же время, в сравнении с другими детьми они гораздо чаще имели сверхценные интересы, связанные с определенной областью знаний. Они обладали развёрнутой, «книжной» речью, большим словарным запасом, активно использовали разнообразные речевые формы и конструкции и могли рассказать о своих сверхценных интересах, но при этом не были способны к диалогу. По сравнению с детьми 2 и 4 групп дети 3 группы имели более выраженные проблемы, связанные с регуляцией мышечного тонуса (не удерживали «позу ученика», с большим трудом осваивали навык письма). Детей с исходно определенной 4-й группой аутизма отличала пассивная подчиняемость, высокая истощаемость, зависимость от близкого человека. Они выглядели слишком заторможенными, неловкими, рассеянными. Но, при

этом, речевые возможности ребенка 4 группы были близки к норме, он учитывал реакцию собеседника и был способен к простому диалогу. Однако высокая ранимость и тормозимость в контакте сказывались на развитии речи таких детей, их высказывания были неразвернутыми, дети предпочитали отвечать односложно или использовали речевые штампы.

Трое детей к моменту начала занятий знали буквы, цифры, 5 умели писать их печатными буквами. 2 детей составляли из магнитных букв и цифр коллекции, выкладывали орнаменты, хаотично заполняли буквами листы бумаги (зеркально, вверх ногами), то есть относились к знакам неосмысленно, использовали их в стереотипной игре для аутостимуляции.

Занятия были индивидуальными и проводились 3 раза в неделю, длительность занятий постепенно увеличивалась: в начале обучения – не более 15 минут, к концу этапа формирования учебного поведения – 30 минут. По мере освоения навыков чтения и письма время занятия увеличивалось до 1 часа, а на завершающем этапе подготовки к школе достигало 1,5 часов. Занятия проводились в присутствии одного из родителей или няни ребенка, причем обязательным условием обучения было сотрудничество семьи с педагогом. На втором этапе обучения ребенок систематически получал домашние задания, которые выполнялись дома с помощью родителей (бабушки, няни).

Основной целью обучающего эксперимента была подготовка детей с аутизмом к школьному обучению. Среди общих задач коррекционного обучения в данном исследовании выделены и рассмотрены те из них, решение которых в наибольшей степени раскрывало особую логику и специфическое содержание работы педагога с аутичным ребенком: формирование предпосылок учебного поведения. Не менее важные задачи, решаемые педагогом при подготовке детей к школьному обучению (например, формирование навыков счета) остались за рамками данного исследования, но, безусловно, работа по их реализации являлась частью коррекционного обучения аутичных детей. Специальные задачи обучения по сути совпадали с особыми образовательными потребностями аутичных детей, и, таким образом, определялись нами как:

- организация произвольного внимания и поведения ребенка;
- развитие смыслообразования;
- формирование способности самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

Решение общих и специальных задач конкретизировалось и уточнялось при определении последовательности и содержания работы, ее основных этапов.

Ориентируясь на традиции отечественной дидактики, мы понимали, что 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 мы использовали иной принцип - последовательного формирования предпосылок учебного поведения и школьно значимых навыков чтения и письма, в связи с необходимостью предварительной специальной работы по организации внимания и поведения аутичного ребенка на педагогических занятиях.

Выбранная нами модель работы задавалась особыми образовательными потребностями аутичного ребенка, первой из которых была организация его произвольного внимания и поведения.

Организация учебного поведения является неотъемлемой частью педагогической работы с 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, стереотипности поведения, особой ранимости и страхах, иногда – в агрессивности и негативизме, приводит к особым трудностям произвольного сосредоточения такого ребенка, особой сложности организации его поведения. Мы понимали, что, 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. Исходя из этого, первый этап экспериментального обучения планировался как этап формирования предпосылок учебного поведения.

На данном этапе специальная задача организации произвольного внимания и поведения аутичного ребенка конкретизировалась в ряде частных задач:

- установление контакта педагога с ребенком и формирование у него адекватного отношения к учителю;
- формирование учебной мотивации;
- развитие у ребенка навыков организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации.

Связь учебного материала с личным опытом, с жизнью ребенка и его семьи была необходима для формирования осмысленного отношения к чтению и письму. Мы планировали опираться при обучении на материал собственной жизни ребенка, на то, что с ним происходит: повседневные дела, праздники, поездки и т.д. Такой подход дает возможность развития системы эмоциональных смыслов аутичного ребенка, помогая ему осознавать события собственной жизни, отношения, чувства близких людей. При этом педагог продолжает ту важнейшую линию коррекции аутизма, которая прослеживается и на психологических занятиях.

Постоянное и максимальное использование наглядных опор позволяет задействовать в обучении наиболее сильные стороны когнитивной сферы детей с аутизмом: большой объем моментального визуального восприятия, хорошую зрительную память, явное преобладание возможностей зрительного сосредоточения над слуховым. Предполагалась специальная организация учебного пространства, структурирование времени занятия при помощи планов и расписаний, представленных в наглядной форме; зрительная поддержка при подаче инструкции и разъяснении способа выполнения задания; преобладание на этапе подготовки к школе обучающих методик, основанных на максимальном использовании визуального материала («глобальное чтение», «картинно-графический план» и др.).

Принципиальным было вовлечение мамы (родителей) ребенка в учебные занятия. Присутствие мамы на занятиях снижает тревогу ребенка, дает возможность педагогу получать дополнительную информацию о том, что ребенок любит и умеет делать, чего он не хочет или боится, и избежать нежелательных срывов. С другой стороны, родители имеют возможность постепенно понять смысл коррекционного подхода, отличать существенные задачи работы от второстепенных, осваивать конкретные методические приемы.

2.2. Ход и результаты экспериментального обучения.

2.2.1. Первый этап обучения – формирование предпосылок учебного поведения.

Организация учебного поведения является неотъемлемой частью педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития. Однако ни с одной категорией детей этот этап работы не бывает таким продолжительным, как с детьми, страдающими аутизмом. Это отдельный, обязательный компонент работы педагога, которому отводится значительное время. Наш опыт показывает, что при обучении детей с аутизмом, пользующихся речью, на 1-ом этапе работы примерно 95% времени занятия отводится организации учебного поведения ребёнка. Данный этап работы является базовым для всех последующих, так как создает принципиальную возможность для усвоения ребенком учебного материала и формирования школьно значимых навыков чтения, счета и письма.

Первый этап работы предполагает индивидуальные занятия, и, в зависимости от состояния ребёнка, бывает разной продолжительности. При более тяжелых вариантах синдрома длительность этой стадии работы возрастает. Так, с детьми 2 группы аутизма, этап занимает 6-7 месяцев, при 3-4 вариантах синдрома подобная работа длится 2-4 месяца. Далее мы перечислим основные задачи педагогической работы с аутичными детьми, пользующимися речью, по формированию предпосылок учебного поведения, и те компоненты, из которых складывается решение этих задач. В этой же последовательности будет описана работа педагога на первом этапе.

Основные задачи этапа формирования предпосылок учебного поведения

Задача 1. Установление контакта с ребенком и формирование у него адекватного отношения к учителю.

- 1) Предварительная стадия работы – сбор информации о ребенке;
- 2) Установление контакта в пределах учебной комнаты;
- 3) Формирование адекватного отношения к учителю;

Задача 2. Формирование учебной мотивации.

- 1) Формирование познавательной мотивации;
- 2) Развитие у ребенка стремления «быть учеником»;
- 3) Целенаправленное формирование адекватного отношения к оценке;

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

- 1) Организация пространства учебной комнаты;
- 2) Формирование привычки работать за столом;
- 3) Развитие умения фиксировать внимание на учебном материале и выполнять инструкции педагога;

4) Усвоение последовательности выполнения заданий на занятии;

Задача 1. Установление контакта с ребенком и формирование у него адекватного отношения к учителю.

При детском аутизме создать доверительные отношения с ребенком и, в то же время, научить его «держаться 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 педагога так же, как привык манипулировать поведением близких людей, то есть стремиться подчинить его своим стереотипным интересам. Мы стремились решить данную задачу и потому, что для аутичного ребенка взаимодействие с его первым в жизни педагогом на индивидуальных занятиях определяло будущее отношение к школьному учителю.

1) Предварительная стадия работы – сбор информации о ребенке

Условиями установления эмоционального контакта и дальнейшего успешного взаимодействия с аутичным ребенком была предварительная (подготовительная) стадия работы. Она осуществлялась педагогом еще до установления контакта с ребенком.

- *изучение данных истории развития* было необходимо педагогу, чтобы получить первичную информацию: выяснить, какая группа (вариант) аутизма у ребенка, составить представление об особенностях его эмоционального и когнитивного развития.

беседа с родителями помогала педагогу получить более точную информацию о ребенке, его возможностях, интересах, привычках. Важно было выяснить и учесть эти «нюансы» еще до знакомства с ребенком, тогда впоследствии педагогу было легче привлечь его внимание, найти интересные для него занятия, вызвать доверие к себе. В ходе беседы с родителями педагог выяснял, на что направлены интересы ребенка: о чем он любит слушать и рассказывать самостоятельно, какие книги его интересуют, каких сказочных героев он предпочитает, в какие игры любит играть, какие игрушки, предметы вызывают у него особый интерес, чем ребенок предпочитает заниматься самостоятельно и что любит и может делать вместе со взрослым. Важно было получить информацию и о том, как ребенок относится к новым людям, как чувствует себя в незнакомой обстановке, чего старается избегать, имел ли он отрицательный опыт взаимодействия со взрослыми.

Определив круг интересов, предпочтений, а также неприятных ребенку занятий, педагог получал представление о том, как избежать дискомфорта, и чем стимулировать интерес ребенка к взаимодействию.

- наблюдение за поведением ребенка

Важно отметить, что сначала педагог только наблюдал за ребенком. Если мы сразу пытались активно вмешаться в действия аутичного ребенка, предложить ему

определенные занятия или внести изменения в ход его игры, ребенок, как правило, не только не принимал наших предложений, но в дальнейшем стремился избегать взаимодействия.

Во время первичного наблюдения специалисту важно было определить сферу предпочтений ребенка и круг предметов и занятий, вызывающих у него дискомфорт. Таким образом, мы уточняли и дополняли информацию, полученную от родителей, которые далеко не всегда бывали наблюдательными и учитывали реальные и потенциальные возможности ребенка. Например, родители рассказывали, что ребёнок не любит смотреть мультфильмы, а в ходе наблюдения за его поведением педагог замечал, что некоторые мультфильмы вызывают у ребенка выраженный интерес. Или родители утверждали, что ребёнку не нравится слушать сказки, и он не рассматривает иллюстрации к ним. Педагог, напротив, отмечал, что ребёнок поглядывает на картинки и при этом слушает комментарий. Исходя из интересов и возможностей ребёнка, специалист подбирал средства для привлечения его внимания.

2) Установление контакта в пределах учебной комнаты

Определив в ходе беседы с родителями и с помощью наблюдения круг интересов и пристрастий ребенка, педагог первоначально пытался наладить с ним контакт в рамках игрового взаимодействия. Однако принципиально важно было *развивать* это *взаимодействие в пределах учебной комнаты*. Мы и считали существенным не просто установить контакт с аутичным ребенком, а решить эту задачу в пределах комнаты для занятий.

Стереотипность, свойственная аутичному ребенку, проявляется отчасти в том, что каждого человека, который с ним занимается, ребенок воспринимает только в одной роли, и вступает с ним во взаимодействие только на «привычной территории». Конечно, познакомиться с ребенком педагог мог и за пределами учебной комнаты – на лестнице, в коридоре, в игровой комнате на занятии психолога. Но при этом педагог не включался в игровое взаимодействие, а только наблюдал за ребенком. Если бы взаимодействие с педагогом развивалось в игровой комнате, то аутичный ребенок стал бы устойчиво воспринимать его только в роли человека, «который со мной играет» (то есть так же, как и психолога). В дальнейшем ребенок стал бы относиться к занятиям с педагогом только как к игре, постоянно требуя ее продолжения. Кроме того, если контакт с ребенком был налажен за пределами учебной комнаты, в следующий раз он соглашался на взаимодействие с педагогом только в рамках этого пространства. При попытке педагога перейти из игровой комнаты в учебную, ребёнок придумывал массу аргументов для того, чтобы ничего не менять.

Например, Денис М. 5,5 л. (3 гр. РДА) продолжительное время занимался в игровой комнате. При попытке педагога продолжить занятие в учебной комнате, ребёнок говорил:

«Не надо туда идти, там страшно». «Что страшно?» - спрашивала педагог. Объяснить, что именно его пугает, ребенок не мог.

Условием успешного взаимодействия с аутичным ребёнком была комфортная и предсказуемая ситуация знакомства. Отсутствие давления, настойчивых требований, излишней активности специалиста помогало ребёнку успокоиться, расслабиться. Если педагог сразу не предпринимал активных попыток организации произвольного внимания и поведения ребенка, то он, как правило, оставался в той же комнате, что и взрослый. Далее, наблюдая за поведением ребенка, педагог определял, что интересно ребенку, что он хочет и может делать, и постепенно «подстраивался» к этим занятиям.

Одним из принципов работы педагога на этапе формирования учебного поведения была **ориентация на интересы и пристрастия аутичного ребенка**. Во-первых, само поведение ребенка в ситуации первичного контакта подсказывало педагогу область, в пределах которой с ним можно взаимодействовать. Во-вторых, варианты приятных ребёнку занятий могли быть определены педагогом заранее, исходя из полученных о нём сведений. Поэтому в подготовленной педагогом ситуации ребёнок мог сразу заинтересоваться игрушкой, книгой, рисованием, увлечься определенной темой беседы. Однако, чаще всего, аутичный ребёнок заходил в учебную комнату не сразу. Сначала он заглядывал в неё из коридора, «крутился» около двери. Если в этот момент педагог приглашала его войти, настаивала на этом, то ребенок, как правило, отказывался это сделать. Такая реакция вызывалась и страхом нового помещения, новой ситуации, нового человека, и типичным при аутизме сопротивлением ребенка попыткам взрослого организовать его поведение. Разрешить ситуацию помогали значимые для него игрушки, книги и излюбленные темы беседы. Представление о таких «мотивационных стимулах» педагог получил из беседы с родителями, и поэтому знал, что может заинтересовать ребёнка. Часто родители приносили на занятие какую-то определённую игрушку, с которой ребёнок никогда не расстаётся, даже на время сна (дорожный знак, игрушечный щенок, коробок с насекомыми).

Но не менее важную роль в установлении контакта, чем использование любимых игрушек и занятий ребенка, играл **эмоционально-смысловой комментарий**. Комментарий, как мы уже упоминали, фиксируясь на приятных, эмоционально значимых для ребенка деталях, обозначает смысл всего происходящего с ним. Даже если действия ребенка выглядели нелепо (бег по комнате, хлопанье дверьми, залезание в шкаф), педагог с помощью комментария пытался придать им некоторый смысл.

Например, если ребёнок вынимал из шкафа книги, игрушки и разбрасывал их, мы предлагали ему поискать «нужную» вещь, объясняя, что он – «наш помощник», если щелкал выключателем, говорили, что он «проверяет, хорошо ли горит в комнате свет». Таким образом, ребёнок не просто манипулировал предметами, а учился видеть смысл

данной ситуации. Эмоциональный комментарий часто помогал преодолеть негативизм ребенка, его протестные реакции, придавая происходящему игровой смысл.

Собственные интересы аутичного ребенка могут быть очень изощренными, но они стереотипны и являются, по сути, сложной формой аутостимуляции. Однако, для того, чтобы установить эмоциональный контакт с ребенком, мы были вынуждены использовать его пристрастия, которые, благодаря нашему комментарию, теряли стереотипность и становились, на первых порах, основой взаимодействия. Поэтому педагог включался в обсуждение схемы метро, классификации насекомых, бытовой техники, «войны пиратов и роботов», внося дополнения, эмоционально комментируя детали рисунка или беседы. Так педагог устанавливал с ребенком доверительные отношения и, кроме того, обсуждение значимых для ребенка тем поддерживало его интерес к занятиям. Важно действовать в русле его интересов, пристраивалась к занятиям ребенка и эмоционально комментировала происходящее. Первоначально, пока не сложился план урока, педагогу приходилось «пристраиваться» к занятиям ребенка, опираться на его интересы. Аутичный ребёнок надолго фиксирует первые впечатления от знакомства с новым человеком, поэтому от того, как прошло знакомство с педагогом, во многом зависит его последующее отношение к учителю, процессу обучения. Мы понимаем, что для ребёнка с аутизмом не могут постоянно создаваться сверхкомфортные условия (отсутствие давления, эмоционально-смысловой комментарий происходящего, действия взрослого в русле интересов ребёнка), и он неизбежно столкнётся с определенными сложностями взаимодействия.

Однако самом начале, в ситуации знакомства соблюдение этих условий было необходимым фактором установления с ребенком доверительных отношений.

После первичного взаимодействия с ребёнком и его последующего введения в учебную комнату, педагог должен был сформировать у ребенка привычку в ней заниматься. С этой целью все последующие занятия проводились только в учебной комнате. Первоначально педагог не просил ребёнка играть или рисовать за учебным столом, но старался постепенно его к этому подготовить. Для этого необходимо было удлинить время занятия и сделать пребывание ребенка в учебной комнате интересным и насыщенным. Педагог, исходя из интересов ребёнка, подбирал для него задания (как правило, невербальные): мозаика, конструктор, пазлы, рисование и др. Всё, что делал ребёнок, педагог эмоционально комментировал, проговаривая детали, благодаря чему укреплялись доверительные отношения с ребенком, а его занятия становились более длительными и осмысленными. Это означало, что ситуация подготовлена для того, чтобы перенести занятия за учебный стол. (Решению этой задачи помогала и специальная организация пространства учебной комнаты, о которой расскажем ниже).

Основным показателем установления эмоционального контакта с аутичным ребенком для педагога являлось желание ребенка приходить на занятия. Это желание не

всегда бывало активным, ярко выраженным, но нам было важно, что ребенок идет на занятия не сопротивляясь, не проявляя негативизма.

3) Формирование адекватного отношения к учителю

Существенная задержка в развитии социальных навыков у ребенка с аутизмом требовала от педагога специальных усилий 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 ребёнок обращался к педагогу на «ты», как и к другим взрослым (маме, психологу). Мы не только допускали, но и приветствовали такое обращение, чтобы вызвать его на контакт, установить доверительные отношения. Но, как только между педагогом и ребёнком установился эмоциональный контакт, педагог начинал вводить определенные правила взаимодействия, в том числе и правила обращения к учителю. Как уже упоминалось, поведение аутичного ребёнка стереотипно. Он фиксирует ту форму обращения, которая возникла при первой встрече с педагогом, и затем обращается к нему, как и к своим близким, на «ты». Педагог в подобной ситуации вынужден был постоянно исправлять ребёнка. Ранее уже отмечалось, что из-за нарушения контакта и трудностей произвольного сосредоточения аутичному ребёнку трудно было себя организовать в общении с взрослым. Он то не давал договорить педагогу и постоянно его перебивал, то в нужный момент не мог вступить с ним в разговор. Избежать подобных проблем ребёнку помогали правила, которые осваивались на занятиях.

Например, Даша А.. 4 гр. РДА по собственной инициативе рассказала на занятии выученные дома правила: «Учительницу нельзя перебивать, а когда я хочу сказать, надо спросить разрешения». Однако применить их в занятии для нее было сложно, мы постоянно напоминали ему об этом.

Часто из-за неравномерного распределения мышечного тонуса ребёнок с аутизмом не выдерживал физической дистанции в отношениях с педагогом. Он буквально «висел» на взрослом: наступал на ноги, приваливался всем телом. Бывало также, что аутичный ребенок искренне проявлял свою любовь и привязанность к педагогу, но эти проявления были очень инфантильны – ребенок обнимал, целовал, держал за руку учительницу, обращал ее лицо к себе. При этом ребёнок ждал от педагога ответного проявления чувств так же, как от мамы.

Например, Миша Р.. 6,5 л. 3 гр. РДА в течение занятия несколько раз целовал педагогу руки. Безусловно, важно ценить проявления доверия и привязанности ребенка. Однако, он должен был постепенно понять, что дистанция в отношениях с учителем не может быть такой же, как с мамой или родными людьми. Поэтому педагог объясняла ребёнку, что тоже очень его любит и ценит проявления его чувств, но обнимать и целовать

можно только маму или других родных людей, потому что именно они – «самые близкие». Соблюдение правильной дистанции с учителем не ограничивало доверительных и комфортных отношений между ребенком и педагогом. Более того, это побуждало ребёнка в дальнейшем искать новые способы для подтверждения позитивного отношения педагога к себе (например, лучше заниматься, более внимательно выполнять задания).

По опыту мы знали, что если у ребёнка с аутизмом до школы не сформирована правильная дистанция и отношение к учителю, то и в школе его отношение к учителю будет неадекватным. Ребёнок будет относиться к педагогу либо как к маме, не соблюдая дистанции, либо как к «чужой тётке», которую он боится и избегает.

Родители аутичных детей на консультативных приемах часто рассказывали нам о «сложном отношении» ребенка к учителю в 1-ом классе, связанном с отсутствием опыта взаимодействия с педагогом до школы. Ребёнок мог быть организован в поведении, достаточно хорошо владеть школьными умениями, но не знал, как надо обращаться к учителю, не пытался это делать, и даже, как будто не запоминал его. Отучившись два - три месяца в классе с постоянным учителем, ребёнок не знал, как его зовут и как к нему обращаться.

Таким образом, решение первой задачи – установление контакта с аутичным ребенком и формирование у него адекватного отношения к учителю - предполагало формирование эмоционально теплых, доверительных отношений с педагогом. Если между аутичным ребенком и учителем не устанавливался эмоциональный контакт, то ребенок мог его бояться и отказываться заниматься. При этом, развивая с ребенком эмоциональное взаимодействие, важно было научить его поддерживать правильную дистанцию в отношениях с учителем, иначе ребенок мог обращаться к педагогу на «ты» и манипулировать его поведением так же, как привык манипулировать поведением близких людей, то есть стремиться подчинить его своим стереотипным интересам.

Формируемые умения и способы их оценки:

1. Умение взаимодействовать с педагогом в пределах учебной комнаты. Умение считается сформированным, если аутичный ребенок может некоторое время (пусть недолгое – 5-10 минут) взаимодействовать в учебной комнате со взрослым: играть с ним, рассказывать о своих интересах. Умение не считается сформированным, если ребёнок контактирует и играет с педагогом за пределами учебной комнаты или, находясь в кабинете педагога, не вступает с ним во взаимодействие, предпочитая свои стереотипные увлечения (бег по комнате, ползание под столом, залезание в шкаф).
2. Умение выполнять простые задания педагога, основанные на собственных интересах ребенка (как правило – невербальные, такие, как складывание пазлов или конструктора, рисование) в учебной комнате. Умение не может считаться сформированным,

если ребенок выполняет подобные задания за пределами педагогического кабинета – например, в игровой комнате, в коридоре и т.п.

3. Умение соблюдать определенную «дистанцию общения» в отношениях с учителем: обращаться на «Вы», по имени и отчеству, выслушивать педагога, не перебивая. Данное умение считается сформированным, если все его компоненты устойчиво закрепились в поведении ребенка.

Задача 2. Формирование учебной мотивации.

Формирование учебной мотивации всегда является необходимой составляющей процесса обучения, однако при аутизме эта задача представляется достаточно сложной и требует особого внимания. Аутичный ребенок, погруженный в свои стереотипные интересы, не пытается самостоятельно постичь смысл обучения, понять, для чего нужно учиться. Поэтому занятия по подготовке к школе, а позже и само школьное обучение может стать для него тяжелой и непонятной обязанностью, не приносящей никакого удовольствия.

Мы имеем в виду именно «учебную мотивацию», включающую в себя не только познавательный мотив, но и стремление «быть учеником», и осмысленное отношение к оценке. При несформированной учебной мотивации у аутичного ребенка отношение к занятиям остается крайне формальным, он демонстрирует частые протестные реакции, нарастает негативизм к обучению. Выработанные навыки трудно перенести в другие условия, а полученную информацию ребенок стремится использовать только для аутостимуляции.

Нам также приходилось сталкиваться со случаями, когда в результате подготовки к школе учебная мотивация сформирована частично: аутичный ребенок, например, хочет учиться, быть учеником, но при этом у него не выработано адекватное, осмысленное отношение к оценке. В школе ему приходится тяжело, так как он настроен только на похвалу, не желает видеть и исправлять свои неточности и требует высокой оценки. Поэтому мы сочли необходимым включить в понятие «учебной мотивации» и, соответственно, формировать у ребенка с аутизмом и познавательную мотивацию, и стремление «быть хорошим учеником», и осмысленное, адекватное отношение к школьной оценке.

Как отмечалось ранее, из-за повышенной ранимости и тревоги аутичный ребенок формирует защитное поведение, поэтому вместо исследования окружающего мира он уходит в аутостимуляцию, вместо игры и общения формирует стереотипные формы поведения, и часто полностью поглощен своими стереотипными интересами. Эти и другие нарушения в аффективной сфере снижают его познавательные потребности.

Формирование познавательной мотивации - длительный процесс, в который аутичный ребенок вовлекался еще на стадии подготовки к обучению, на игровых занятиях

с психологом. Как правило, ребенок, приходящий на педагогические занятия после игровой терапии, был уже не так стереотипен, понимал, что со взрослым может быть интересно, и был готов к усвоению новой информации. Психолог не только работал над аффективными проблемами ребенка, но и стремился расширить круг его интересов, сформировать представление об окружающем мире.

Сложнее было начинать занятия с аутичным ребенком, не прошедшим игровую терапию. На занятия к педагогу он приходил с единственным желанием – играть, причем его игра была крайне стереотипной, он «не слышал» взрослого, избегал любых занятий, требующих произвольной организации внимания. Педагог в подобной ситуации вынужден был начать играть с ребёнком и, хотя бы отчасти, постараться восполнить тот пробел, который образовался из-за отсутствия игровых занятий. При этом, поскольку занятия проходили в учебном кабинете, преимущественно использовались настольные развивающие игры, книги, мультфильмы, компьютерные игры.

Следует подчеркнуть, что подобная работа была невозможна без участия родителей, всей семьи аутичного ребенка. На протяжении всего времени обучения педагог совместно с семьей старался расширять представления ребенка об окружающем мире, стимулировать его любопытство, побуждать к освоению новой информации, новых знаний и умений. Однако педагог не просто стремился преодолеть стереотипность ребенка, заинтересовать его новой информацией, но и рассказывал, как новые знания могут пригодиться в жизни, всегда намечая основную цель – пойти учиться в школу, стать хорошим учеником.

В целом, представляется, что когда аутичный ребенок заинтересован обучением, процессом освоения знаний больше, чем игрой – задача формирования познавательной мотивации выполнена.

Для аутичного ребёнка важным является ощущение постоянства, неизменности условий жизни, привычных занятий. Поэтому попытки педагога сформировать новую установку «быть учеником» и «расшатать» привычный стереотип «я малыш» часто вызывали у ребёнка тревогу и страх. Даже если ребёнок был заинтересован занятиями больше, чем игрой, его пугало непонятное слово «ученик». Усилить стремление ребёнка быть учеником помогали «школьные атрибуты», учебные принадлежности - портфель (рюкзачок), пенал, альбом, карандаши, любимая книга, которые он приносил на занятия. Формировала привычку «быть учеником» и наша совместная с ребёнком подготовка к занятию. Дома мама с ребёнком собирали портфель, обсуждали, что в него положить. На каждом занятии педагог помогала ребенку подготовить нужные учебные принадлежности, достать из портфеля только то, что может понадобится на занятии.

Важно было, чтобы задания, которые педагог подбирал для ребенка, были ему интересны, и давали возможность, на первых порах, ощутить свою успешность, состоятельность. Тогда, по мере заинтересованности учебным процессом, выросло

желание аутичного ребёнка «быть учеником». Развитие у аутичного ребенка стремления быть хорошим учеником зависело и от того, каким образом педагог и родители оценивали его деятельность, и от целенаправленного формирования его адекватного отношения к оценке.

Как правило, в начале обучения положительная оценка, похвала педагога и мамы были не значимы или почти не значимы для аутичного ребенка. Поэтому нередко приходилось использовать систему «положительных подкреплений», которые играли роль стимула и положительной оценки деятельности ребенка. На первых занятиях использовались «положительные подкрепления» в виде игрушек и даже еды - кусочков печенья, яблок, орешков, любимого сока – которые ребенок получал «в награду» за то, что «хорошо поработал».

Считается вполне допустимыми такие виды поощрения до тех пор, пока аутичный ребенок не проявлял явного желания заниматься, пока не была сформирована его познавательная мотивация. Наш опыт показывает, что чем младше ребёнок, тем он зависимее от «вкусенького». Но бывало, что родители возражали против такого «примитивного подкрепления», не понимая, что у ребенка пока нет других, достаточно значимых стимулов заниматься. При этом мама могла сама неосознанно использовать подобное поощрение.

Например, мама Даши А., 6,5 л. считала, что на занятиях ребенок не должен получать вознаграждение в виде еды. По ее мнению, дочь охотно занималась, благодаря интересным учебным атрибутам – ярким карандашам, книгам и другим предметам. Для аутичного ребенка, который недавно «разыгрался», почувствовал вкус к сюжетной игре, хорошим стимулом и поощрением в занятиях был какой-нибудь игрушечный персонаж, с помощью которого педагог мог обыграть предлагаемые ребенку задания.

В начале обучения педагог использовал только «положительные подкрепления» для повышения продуктивной деятельности ребёнка. Но нередко аутичный ребенок пытается манипулировать педагогом и мамой, чтобы добиться «положительного подкрепления» даже не выполнив задание. Для того, чтобы ребенок понял, что получить желаемое он может только в том случае, если хорошо поработал на занятии, педагогу приходилось использовать и «отрицательные подкрепления», запреты. Так, если педагог замечал, что ребёнок ленится писать буквы, читать, не хочет делать никаких усилий, не преодолевает себя, а начинает хитрить, приходилось лишать ребенка желанной для него награды (не попить сок, уйти домой без «медали», не купить желаемую игрушку, не пойти в зоопарк, не посмотреть мультфильм и др.). Педагог объяснял ребёнку, что получение «награды» или любимое занятие придётся временно отложить, но что он обязательно все это получит, когда хорошо поработает.

Далее, по мере развития эмоциональной сферы аутичного ребенка, более значимым для него поощрением становилась похвала мамы или педагога. Причем исходно

важна была даже не похвала, а «чтобы мама не ругала». Постепенно система материальных «положительных подкреплений» в виде еды и игрушек устранялась, так как ребёнок все больше дорожил похвалой, положительной оценкой мамы и педагога. Кроме того, с развитием учебной мотивации уже сам процесс рисования, счёта, чтения становился «положительным подкреплением». Любимый вид учебной деятельности, например, возможность почитать или порисовать, превращалась в «награду» для ребенка и использовалась педагогом в конце занятия.

Переход от простых способов поощрения ребенка в учебной деятельности с помощью еды, игрушек к другим, требующим более осознанного отношения к обучению – оценке и похвале взрослых, поощрению самой возможностью учиться, заниматься любимым предметом – являлось очевидным показателем прогресса в эмоциональном и личностном развитии ребенка. Считается необходимым обеспечить такую динамику в ходе занятий с аутичным ребенком, так как она, безусловно, являлась необходимой составной частью формирования у него учебной мотивации.

Однако, у педагога, занимающегося с аутичным ребенком, была еще одна важная, на наш взгляд, задача – *подготовить его к восприятию школьных оценок*, так как по опыту мы знали, что для школьника с последствиями аутизма это нередко становится болезненной проблемой. Причинами этой проблемы становятся тревожность, повышенная ранимость ребенка с аутизмом, непонимание им смысла школьной оценки, представление о том, что низкая оценка связана только с негативным, «злым» отношением учителя. Ребенок мог испытывать острый дискомфорт, панический страх плохой оценки, что приводило к болезненному отношению, негативизму к школьному обучению. Поэтому считаем необходимым сформировать у аутичного ребенка представление об оценках еще до школы.

Педагогу важно было не только познакомить аутичного ребёнка с полным спектром оценок (от пяти до единицы) и промежуточным значением «плюс», «минус», но и дать представление о каждой из них. Учитель готовил ребёнка к осмысленному восприятию оценки, объясняя ему, «за что можно получить хорошую оценку, и за что – плохую».

Первоначально аутичный ребенок воспринимал оценку не в связи с результатом своей работы, а как показатель «хорошего» или «плохого» отношения педагога. Ребёнок с аутизмом связывал отрицательную оценку с проявлением «нелюбви» педагога к себе. Педагог вынужден был убеждать его в обратном, объяснять, что ставит ему не только хорошие оценки для того, чтобы он стал «хорошим учеником», учился даже лучше, чем другие ребята. «Быть лучшим учеником», «стать лучше других ребят» - достаточно понятные и значимые стимулы для аутичного ребенка, которые побуждают его стараться и более терпимо относиться к критике.

Остановимся подробнее на особенностях восприятия оценки детьми с разными вариантами синдрома аутизма и соответствующих им приемах работы педагога.

Дети **2 группы РДА** в наибольшей степени отягощены страхами. Во время знакомства с полным спектром оценок, они разрешали педагогу рассказать только о «хороших оценках». «Двойки, тройки – нет, не нужно об этом», - говорил такой ребенок. Такие дети не разрешали педагогу ставить оценку «3», и в процессе обучения прикладывали усилия, чтобы получать только положительные отметки. Педагог был очень осторожен, когда ставил оценку такому ребенку, зная, что даже если он недостаточно хорошо выполнил задание, он «не переживёт» тройки. Не получив желаемой оценки такой ребенок может дать очень острую реакцию, вплоть до агрессии и самоагрессии – рвать тетрадь, кричать, бить себя по голове. Причиной подобного поведения, помимо страха, являлось инфантильное стремление ребенка с данным вариантом аутизма учиться только «ради хороших оценок».

Ребёнок 2 группы, как никто другой, нуждался в похвале, одобрении педагога. Поддержка взрослого являлась для него обязательным условием всего учебного процесса. Задача педагога была в том, чтобы постепенно изменить сверхценное отношение ребёнка к оценке, дать ему понять, что она не является единственной целью обучения, что сам процесс познания может быть очень увлекательным и доставлять не меньшее удовольствие, чем хорошая оценка. Постепенно педагог и родители пытались донести до такого ребенка простые истины - «все люди делают ошибки, когда учатся», «не все получается сразу», «нестрашно, что не получилось сегодня, мы над этим еще поработаем, тогда непременно все получится».

В дальнейшем во время обучения в школе такие дети проявляли себя как очень «правильные». Они в большей степени, чем дети с другими вариантами аутизма, и, конечно, чем обычные дети, были сориентированы на положительную оценку. Положительная оценка являлась для такого ребёнка целью учёбы, и на какой-то период времени смыслом школьной жизни.

В отличие от детей с 2-м вариантом синдрома, дети **3-й группы РДА** менее дискомфортны и в меньшей степени отягощены страхами. Они с интересом знакомились с каждой оценкой, но фиксировали внимание на отрицательной. Ребёнок постоянно уточнял, что будет, если он получит единицу, двойку, тройку. Это связано с тем, что дети с данным вариантом аутизма склонны «тонизировать» себя поиском и обсуждением неприятных, а порой страшных и опасных ситуаций. Во время урока, например, такой ребенок вместо того, чтобы читать, начинал искать в книге картинки «про разбойников». Такой ребенок мог сказать, что у него «первоклассные мозги», но при этом спокойно относился к «тройке». Это единственная категория аутичных детей, которые допускают, что могут получить «единицу», правда, не за знания, а за поведение.

Педагог сталкивался с негативизмом такого ребенка к любым заданиям, требующим сосредоточения, напряжения сил. В отличие от детей с другими вариантами синдрома, ребенок с 3 группой РДА на занятии мог хитрить, придумывать разные предлоги, чтобы не заниматься, «пустить слезу», долго рассказывать о том, что его «никто не любит и он никому не нужен». Он не стремился, как ребенок 2 или 4 групп РДА, быть «хорошим учеником», практически не был заинтересован в оценке учителя. На занятие он мог принести в своем портфеле не только то, что необходимо на уроке, но и игрушки, предметы своих увлечений. Когда в портфеле не оставалось места для учебных пособий, педагог просил ребенка навести порядок, убрать все ненужное. Ребёнок 3 группы в этом случае рационально объяснял, что «всё нужно и ничего выбрасывать нельзя, потому что пробка - это редкий коллекционный экземпляр».

Таким образом, в начале обучения ребенок 3 группы РДА производил впечатление умного, но ленивого ученика. Единственным значимым стимулом к получению хорошей оценки для него было что-либо «вещественное». Часто такой ребенок интересовался техникой, электроникой. Компьютерная программа или сложная игра-«головоломка» становились для него желанной наградой, ради которой он стремился хорошо заниматься, выполнять задания педагога. Со временем для такого ребенка значимым и интересным становился сам процесс познания, и, несмотря на пренебрежение к отметкам, ребенок все лучше занимался, более того, у него формировался избирательный интерес к какой-то области знаний: математике, химии, биологии. Поэтому свою задачу педагог видел, прежде всего, в том, чтобы заинтересовать такого ребенка самим процессом освоения новых знаний и умений, и всякий раз поощрять его, когда он преодолел себя, справившись с трудным заданием, чтобы «подкрепить» переживание успеха. Кроме того, педагог стимулировал такого ребенка к проявлению заботы о других людях, объясняя, как важно помогать маме, принимать участие в общих делах, например, в подготовке к детскому празднику. Заслужив благодарность других людей, такой ребенок со временем начинал ценить их положительную оценку, поэтому и оценка педагога становилась для ребенка более значимой.

Дети 4 группы РДА так же, как и дети 2 группы, были заинтересованы в оценке педагога, стремились быть «правильными», «хорошими учениками». Стереотипность этих детей проявлялась в желании поддерживать «идеальный» порядок на рабочем столе, в портфеле. Если портфель ребёнка 3 группы был набит предметами, не имеющими отношения к учебным занятиям (фонарик, железки, провода, игрушки), то дети 4 группы РДА всегда проявляли себя как «аккуратисты».

Однако недостаточность тонуса, быстрая утомляемость таких детей часто мешали им добиваться высоких результатов. Присущая им ранимость и тормозимость в контакте так высоки, что иногда сложно было понять и распознать их реакцию на оценку. Реакция ребёнка была настолько замедленной, что он производил впечатление «тугодума», хотя в

большой степени это было обусловлено страхом отрицательной оценки взрослого, боязнью сделать что-то неправильно. В том числе, такой ребенок мог быть не уверен, что правильно отреагировал на «5» или на «2», и спрашивал совета мамы на этот счет.

Особая ранимость, скованность, медлительность ребёнка с 4 группой синдрома прослеживалась во всем: он на носочках заходил в учебную комнату, долго разбирал портфель и говорил, что «не уверен, получит ли сегодня «5» или хотя бы «4». Стремление «быть правильным учеником» также, отчасти, обусловленное стереотипностью ребенка с данным вариантом РДА, было чрезмерно и поэтому не всегда продуктивно, так как усиливало его тревогу и ограничивало возможности. Он следовал выученным правилам и боялся осваивать новый материал потому, что «может не получиться». Если в результате стараний и следования правилам ребенок не получал ожидаемой оценки, то сильно расстраивался, мог заплакать от отчаянья.

Отдельно следует отметить, что, учитывая аффективные проблемы и особое отношение детей с аутизмом к оценке, педагог очень осторожно вводил оценочную систему. В зависимости от варианта синдрома РДА, ребёнок при выполнении заданий испытывал разные сложности, поэтому оценочная система применялась педагогом индивидуально к каждому ученику. Дети с аутизмом исходно имели разные познавательные способности, по-разному реагировали на оценку, поэтому за одинаково выполненные задания ребёнок 3 группы получал «4», а ребёнок 4 группы получал «5». Постепенность и индивидуальность введения оценочной системы была связана с тем, что педагог вынужден был учитывать особые аффективные проблемы аутичных детей во избежание последующих трудностей обучения. Если педагог заранее подготовил аутичного ребёнка к восприятию оценок, то в школе он не столько фиксируется на самой оценке, сколько обращает внимание на то, за что её получил. Со временем ребёнок ориентируется на оценку педагога, как на показатель собственного развития. Такое отношение к оценке и является, на наш взгляд, необходимой частью сформированной учебной мотивации.

Полученные результаты и способы их оценки:

1. Осмысленное отношение ребенка к понятию «хороший ученик» и стремление быть им. Результат не считался достигнутым, если ребенок говорил «я - ученик», но при этом не интересовался «школьными атрибутами» (рюкзачок, карандаши, альбом и др.), периодически отказывался заниматься, аргументируя это тем, что он - «снова малыш». Результат не считался достигнутым и в том случае, если ребенок мог рассказать о том, что значит «быть хорошим учеником», перечислял все достоинства его поведения, отношения к занятиям, но при этом не стремился быть им.
2. Осмысленное отношение ребенка к оценке результата его труда педагогом с помощью определенного вознаграждения (любимого лакомства, игры и т.п.) или его

отсутствия. Результат считался достигнутым, если ребенок во время занятий с педагогом ориентировался на систему вознаграждений, и мог объяснить, за что получил или почему не получил желаемое.

3. Понимание школьной оценочной системы (традиционной – от «1» до «5»). Результат считался достигнутым, если ребёнок мог объяснить, за что учитель ставит «хорошую», и за что «не очень хорошую» оценку.

4. Адекватное отношение к оценочной системе. Результат считался достигнутым, если ребенок стремился получить высокую оценку за хорошо выполненную работу, и понимал, что более низкая оценка всегда связана только с качеством выполненной работы, поэтому можно ее исправить, позанимавшись, приложив усилия. Такого результата удавалось добиться только в отдельных случаях, так как особая ранимость аутичного ребенка часто являлась причиной сверхценного отношения к оценкам. Но, практически у всех детей удалось выработать понимание того факта, что низкая оценка не является проявлением личного негативного отношения педагога к ребенку.

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

Безусловно, для организации внимания и поведения аутичного ребенка педагогу важно было установить с ним доверительные отношения. Но хороший контакт педагога с ребенком не гарантировал того, что он сядет за учебный стол. Как уже отмечалось ранее, одной из основных проблем, с которой сталкивался педагог при обучении аутичного ребенка, была несформированность его произвольного внимания, невозможность произвольной организации собственного поведения.

Педагоги, начинающие готовить аутичных детей к школьному обучению, часто отмечают, что ребенок с интересом относится к учебному материалу, и даже к самому процессу обучения, но за столом удерживается очень недолго, а затем педагог вынужден бегать за ребенком по классу, «пристраиваться» к его игре. Продуктивность таких занятий, обычно, очень низкая, и к школьному возрасту «учебное поведение» такого ребенка остается несформированным или сформированным не полностью. Даже имея необходимый запас знаний, такой ребенок, скорее всего, не удержится в классе. Несмотря на то, что он быстрее всех читает и считает, он не в состоянии долго сидеть за партой, не всегда выполняет инструкции педагога, не сосредотачивает внимание на доске, то есть оказывается несостоятельным в поведении. Чаще всего такие дети переводятся на индивидуальное обучение на дому.

Специальная работа педагога с аутичным ребенком-дошкольником по организации его внимания и поведения помогала предотвратить такое развитие событий. Педагог использовал методы, направленные на особую организацию учебной среды:

структурирование учебного пространства и времени, максимальную визуализацию заданий и всего учебного процесса. То есть первоначально мы создавали необходимые «внешние подпорки», организующие внимание и поведение аутичного ребенка, часть из которых со временем становилась ненужной и убиралась, другая же часть усваивалась ребенком и использовалась им для самоорганизации.

1) **Организация пространства учебной комнаты**

Хорошо известно, насколько аутичный ребенок зависим от «поля», от устройства внешней среды. Его перемещение в пространстве, предпочтение определенных мест зависит от того, как устроено это пространство. Поэтому расстановка мебели в комнате, расположение в ней привлекательных или нейтральных предметов, обозначение места как «игрового» или «учебного» во многом задавали поведение такого ребенка.

Условно помещение учебной комнаты делилось на две зоны. *Первая зона* - это рабочее место ребёнка за столом, где он занимался, сидя рядом с педагогом. *Вторая зона* - это рабочее место ребёнка у доски, где он также выполнял ряд заданий вместе с педагогом. В этой же зоне проводилась двигательная разминка.

В *первой зоне* располагались стол, три стула: для педагога, ребёнка и мамы, присутствие которой на занятиях было обязательным. Здесь же находилась тумба с выдвижными ящиками для учебных материалов. Мы использовали стол среднего размера, за которым хватало места педагогу, ребёнку и маме. Традиционную школьную парту использовать было невозможно, так как она рассчитана на ребёнка, который может самостоятельно навести порядок на рабочем месте. В такой парте предусмотрены углубления для ручек, подставка для портфеля, крючок, на который можно повесить сменную обувь. Эти детали, предназначенные для удобной организации рабочего места, аутичный ребенок использовал не по назначению, они отвлекали его во время занятия. Рядом со столом находится тумба с выдвижными ящиками. Во время занятия педагог имел возможность, сидя за столом, быстро достать (или убрать) подготовленный учебный материал. Если педагог вынужден был вставать во время занятия, чтобы достать из шкафа нужное пособие, или убрать отработанное задание, то аутичный ребенок мог отвлечься, и вернуть его внимание было потом очень непросто.

Во второй зоне находились школьная доска и шкаф, причем доска была на небольшом расстоянии от рабочего стола, что позволяло аутичному ребенку без особых усилий воспринимать визуальную информацию. Экспериментальные исследования показали, что аутичные дети воспринимают и усваивают визуальную информацию легче и быстрее, чем слуховую, у них хорошая зрительная память Ф. Аппе [1]. Именно на эти когнитивные особенности ориентировался педагог, максимально используя «зрительную поддержку», при любой возможности располагая учебный материал перед глазами ребенка на доске, часто даже дублируя те пособия, которые уже лежат перед ребенком на столе. Из-за

несформированности произвольного внимания ребенок с аутизмом в начале обучения сосредотачивался на задании с трудом и на непродолжительное время, а затем начинал отвлекаться, смотреть по сторонам. Но, даже отвлекаясь, ребенок мог непроизвольно «считывать» учебную информацию с доски. Поэтому необходимую «зрительную поддержку» педагог располагал на доске, дублируя часть заданий, выполняемых ребёнком за столом.

Конечно, школьная доска использовалась и при обучении ребенка письму, поэтому часть доски была размечена линейками и клетками для написания букв и цифр, а часть оставалась без разметки для рисования. Такие «мелочи», помогающие организации зрительного поля аутичного ребенка, оказывались впоследствии очень существенными в процессе обучения, так как помогали ребенку в преодолении фрагментарности восприятия, организации произвольного внимания.

В той же зоне, что и доска, находился шкаф для методических пособий. При подготовке к занятию каждый ребенок вынимал из шкафа свою коробку с пособиями, а после занятия собирал учебные материалы в ту же коробку и убирал ее шкаф. Самостоятельно подготовка рабочего места к занятию упорядочивала поведение аутичного ребенка, помогала ему «настроиться на занятие». В целом, пространство учебной комнаты было организовано таким образом, чтобы упорядочить поведение аутичного ребенка во время занятия, содействовать произвольной организации его внимания на учебном материале.

2) Формирование привычки работать за столом

Когда аутичный ребенок привыкал к учебной комнате, педагог постепенно приучал его работать за столом. Для того, чтобы ребенок легче сосредотачивался и быстрее включался в работу, важно было научить самостоятельной организации рабочего места. Перед уроком ребёнок с помощью педагога (мамы) разбирал портфель и выкладывает учебные принадлежности на рабочий стол в определенном порядке, а в конце занятия убирал их обратно. Внешний порядок и определенный «ритуал», отмечающий начало и конец занятия, становились «хорошими привычками», которые помогали ребенку с аутизмом «настроиться на рабочий лад» и приучали его заниматься за столом.

Как мы уже отмечали ранее, из-за аффективных проблем (страхи, ранимость, стереотипность) и неправильного распределения психофизического тонуса аутичный ребёнок проявлял максимальную неловкость во время усаживания за стол. Это проявлялось в нарушении его двигательной координации и, иногда – в появлении или усилении моторных стереотипий. Среди перечисленных проблем наибольшим препятствием были страхи. Ребёнок боялся сесть за учебный стол (хотя в повседневной жизни постоянно садился за обеденный стол)

В зависимости от того, к какой группе РДА принадлежит ребенок, усадить его за стол можно было разными способами. Если ребенка 4 группы можно было просто попросить сесть за стол, и он, чаще всего, соглашался это сделать, то дети 3 группы РДА сопротивлялись любым попыткам произвольной организации их поведения. Чтобы не вызвать у такого ребенка выраженного негативизма, педагог на первых порах предлагал ребенку сесть за стол, но не настаивал на этом. Наш опыт показал, что при отсутствии попыток жесткого дисциплинирования, ребенок 3 группы РДА в итоге садится за стол самостоятельно. Таким образом, по отношению к ребенку 3 группы РДА можно говорить об исключении жесткого «давления», отсутствии настаивания на выполнении инструкции, как о приемах работы, помогающих усадить такого ребенка за рабочий стол.

Наибольшие проблемы возникали у детей 2 группы РДА. Как отмечалось выше, они наиболее сензитивны и испытывают множество страхов. Само пребывание в замкнутом пространстве класса для них дискомфортно. Еще сложнее для такого ребенка сесть за учебный стол. Дети 2 группы РДА не разрешали себе помогать, часто даже запрещали до себя дотрагиваться. Но именно им требовалась буквально физическая помощь педагога: подвинуть стул или стол поудобнее и, наконец, положив ребенку руку на плечо, опустить его на стул. Делать это педагог должен был абсолютно уверенно и спокойно, только тогда он мог нейтрализовать тревогу ребенка и помочь ему найти наиболее удобную позу за столом. При этом мы никогда не оказывали на ребенка 2 группы чрезмерного давления, не пытались усадить его за стол, если он активно сопротивлялся этому. Своим поведением педагог давал ребенку понять, что ничего от него не требует, а только помогает.

Например, Даша А. . (4 гр. РДА) много занятий подряд крутилась около стола, но не садилась за него. В такой ситуации, чтобы приблизить момент её усаживания, учитель предложила: «Давай помогу. Вот тебе стул, чтобы было удобно». Затем педагог уверенно и спокойно положила руку на плечо девочки, опустила ее на стул и сама села рядом, подытожив: «Теперь мы все сидим, и ты и я». Аутичному ребёнку сложно сосредоточиться на ощущениях своего тела при выполнении произвольных действий, поэтому он не способен сразу подобрать для себя удобную позу за столом. Часто уже сидящий за столом ребёнок в дальнейшем отказывался заниматься только потому, что ему не удобно, он не подобрал, например, оптимальное для себя расстояние между столом и стулом.

В подобной ситуации учитель не только эмоционально подбадривал ребёнка, но и помогал ему определять и постоянно поддерживать удобную для него «рабочую позу» и оптимальную дистанцию между стулом и столом. Сначала педагог учил ребёнка «прислушиваться» к ощущениям собственного тела, что помогает ему прочувствовать удобную позу, и не быть «зажатым» или чересчур расслабленным. Для этого ребёнка периодически просили «сесть поудобнее», проверить, «удобно ли ему за столом», поменять

положение тела, отодвинуть стул и т.п. Мы просили маму ребенка во время домашних занятий также уделять этому внимание, так как от его умения найти удобную рабочую позу во многом зависела продуктивность учебных занятий.

Однако, здесь часто возникала еще одна характерная трудность – удобная для аутичного ребенка поза не всегда соответствовала представлениям о правильной, «допустимой» позе школьника, сидящего за столом. Мы часто встречали аутичных детей, которые, сидя за столом, закидывали ногу на ногу, сидели на коленях, пряча ноги под себя, держали руки в карманах, а не на столе, «ездили» на стуле, и при этом уверяли педагога, что «так очень удобно». Поэтому часто приходится приложить специальные усилия, чтобы сформировать у такого ребенка «позу ученика». Педагог учил его складывать и держать руки на столе, определённым образом ставить ноги на пол, не разваливаясь при этом на стуле и не ложась на стол, самостоятельно выбирать нужное расстояние до стола.

Если не приучать аутичного ребёнка регулировать своё положение за столом, удерживать «позу ученика» на протяжении занятия, он становится все более «разлаженным», сосредоточить его на задании гораздо сложнее. Поэтому, по нашему мнению, умение контролировать положение своего тела прямо отражается на способности аутичного ребенка организовать собственное внимание и поведение.

Усилия педагога были нацелены также на продление времени работы за столом. «Удержать» аутичного ребенка за столом первоначально помогали значимые для него предметы, любимые игрушки и занятия. Педагог просил родителей принести на занятие предметы, которые вызывали у ребенка интерес, и, одновременно, могли пригодиться в процессе обучения. Поэтому на первые занятия ребенок в своем портфеле приносил: любимую игрушку или настольную игру, альбом для рисования с интересной обложкой, коробку цветных карандашей, конверт с фотографиями членов семьи, любимую книгу, что-то вкусное (сок, орешки, сухарики). Всё, что ребёнок вынимал из портфеля, он складывал стопкой в угол стола, освобождая перед собой зрительное поле. Затем педагог, исходя из этого материала, строил занятие таким образом, чтобы задействовать каждый предмет, хотя бы на короткое время.

На первых занятиях «работа за столом» могла быть очень недолгой: ребенок садился за рабочий стол, играл с любимой игрушкой, грыз сухарик и готовится идти домой. Важно при этом, что придя на занятия в следующий раз, он не испытывал страха и дискомфорта, без сопротивления садился за рабочий стол, зная, что сможет заняться своим любимым делом, а потом «подкрепиться». «Растянуть» время его пребывания за столом педагог старался, поочередно используя все предметы, принесенные на занятие, и, главное, используя игровой сюжетный комментарий.

3) Развитие умения фиксировать внимание на учебном материале и выполнять инструкции педагога

В несформированность произвольного внимания – одна из основных проблем при аутизме. Аутичный ребенок с хорошими интеллектуальными предпосылками чаще всего не может их реализовать из-за того, что совершенно не в состоянии фиксировать и удерживать внимание на учебном материале. Поэтому на этапе организации «учебного поведения» усилия педагога были направлены на то, чтобы сформировать у ребенка самые элементарные навыки сосредоточения, которые в норме осваиваются обычно в раннем возрасте. В частности, педагог вместе с аутичным ребенком вынужден был специально осваивать указательный жест, который оказывается незаменимым при обучении, так как помогает сфокусировать и удержать внимание ребенка на картинке, предмете, букве, и в дальнейшем необходим для овладения чтением. Нам приходилось на консультативных приемах видеть семи-, девятилетних аутичных детей, которые испытывали выраженный дискомфорт из-за того, что не могли произвольно указать на нужный предмет, дать правильный ответ по картинке не потому, что его не знают, а потому, что не владеют указательным жестом. По той же причине при чтении короткого текста ребенок мог несколько раз подряд прочитывать одно и то же слово, предложение, не понимая, о чем читает. Тогда ребенок просил маму «последить пальчиком», где ему читать, и показать, где нужно остановиться.

Аутичному ребенку сложно освоить указательный жест по подражанию (именно поэтому он и не осваивает его в раннем возрасте, как обычные дети). Педагог вынужден был сначала научить ребенка складывать пальцы в указательном жесте, а затем удерживать и использовать его во время занятия. До тех пор, пока ребенок не освоил указательный жест самостоятельно, специалист или мама его рукой выполняли задание вместе с ним. Важно при этом было, чтобы мама выполняла задание вместе с ребенком, а не за него.

Когда ребенок овладевал указательным жестом, мы переходили к освоению простых инструкций, необходимых в процессе обучения. Для организации внимания и поведения аутичного ребенка педагог использовал инструкции «дай», «покажи», «убери», позже вводилось «читай». Выполнение таких инструкций на занятии отрабатывалось только на учебном материале. С этой целью подбирались картинки лото или семейные фотографии, манипулируя которыми ребенок обучался выполнять заданную инструкцию. Например, сначала педагог просит ребенка *показать* картинку с изображением мяча, затем *дать* ему эту картинку, а потом *убрать* ее. Начав с двух-трех картинок, педагог постепенно увеличивал их количество до пяти-семи. Если ребенок не выполнял инструкцию педагога, это делала мама вместе с ним, его рукой. Дома мама закрепляла полученные ребенком умения по выполнению инструкций не только на учебном материале, но и на предметах повседневной жизни. Например, Денис М. (2 гр. РДА) рассказывал педагогу, что «играл с родителями на кухне в игру». Его мама пояснила, что сначала они собрались за столом и по очереди показывали на то, что любят. Ребенок показал на хлеб и сыр. Затем все по

очереди выполняли инструкции: «Дай папе печенье», «Дай маме яблоко», «Убери со стола чашку» и т.п.

Как только ребёнок научился выполнять инструкции: «Покажи», «Дай», «Убери» на картинках лото, фотографиях, педагог вводил следующую инструкцию: «Читай». Для этого он использовал тот же наглядный материал (картинки и фотографии), добавляя таблички с названиями предметов. Например, к картинке мяч добавлялась табличка со словом «мяч». Фактически, специалист вводил элементы методики «глобальное чтение» Б.Д.Корсунская [42,43] но пока еще не для того, чтобы научить ребенка читать, а для организации его произвольного внимания и поведения за учебным столом (особенности обучения аутичных детей чтению будут рассмотрены нами в соответствующем разделе исследования).

Картинки и таблички с подписями - удобный визуальный материал, на котором легче всего было сконцентрировать внимание аутичного ребёнка. Метод визуализации учебной информации, который мы использовали в работе, учитывает особенности восприятия ребенка с аутизмом. Как уже отмечалось ранее, аутичный ребёнок лучше воспринимает информацию зрительного характера. Поэтому любая инструкция, предложенная в визуальной форме, была более эффективна, чем слуховая. Мы использовали элементы методики «глобальное чтение» в занятиях с аутичными детьми, прежде всего, чтобы научить их фиксировать внимание на учебном материале. Когда набор картинок был разложен перед ребенком на столе, организуя его зрительное поле, он дольше удерживал внимание на учебном материале.

Как отмечалось ранее, характерной особенностью защитного поведения аутичного ребёнка является аутостимуляция. В начале занятий бывали моменты, когда ребенок «уходил» в аутостимуляцию до такой степени, что буквально не слышал инструкцию педагога. Тогда вернуть внимание ребенка помогала «визуальная подача» той же простой инструкции. Например, педагог молча выкладывал на стол перед ребенком картинку и проводил его указательным пальцем по табличке с названием предмета, изображенного на картинке, что в итоге означало и воспринималось ребенком как «читай».

Мы уже упоминали о том, что у аутичного ребёнка при его стереотипности и направленности на аутостимуляцию, формируются сверхценные интересы. Это также часто становилось препятствием для сосредоточения ребенка на необходимом учебном материале, на переключении его внимания с привычной, стереотипной темы, на какую-то другую. Использование элементов «глобального чтения», визуализация заданий позволяли избежать привязанности ребёнка к одной теме, переключать его внимание и на другие области знаний, и на житейские события.

Например, Ярослав Т. (3 гр. РДА) отдавал предпочтение маркам машин. Первоначально мы использовали на занятиях только картинки с изображениями

различных видов транспорта. Картинки с изображением мебели, овощей, фруктов, и др. не привлекали его внимание. Когда педагог на очередном занятии разложила картинки с изображениями людей и предметов еды, мальчик сказал: «Уберите это всё, где мои машины?». На что педагог ответила, что «машинами управляют люди и им нужно подкрепиться, чтобы быстро ездить». Ребёнок отобрал несколько картинок каждой темы и стал их рассматривать, а затем сказал: «Пусть на машине едет милиционер».

Итак, с помощью элементов методики «глобальное чтение» мы обучали аутичного ребенка фиксировать внимание на учебном материале и выполнять простые инструкции.

4) Усвоение последовательности выполнения заданий на занятии (структурирование времени занятия)

Мы рассмотрели, как организация учебного пространства, специальное обустройство комнаты для занятий влияло на организацию внимания и поведения аутичного ребенка. Не менее важной являлась и временная «разметка» занятия, постепенное усвоение ребенком определенной последовательности выполнения заданий педагога на одном занятии. Несформированность произвольного внимания и поведения аутичного ребенка выражалась и в неумении планировать собственные действия, и в непонимании временной последовательности событий. На занятии такой ребенок сначала стремился играть в свои привычные игры, говорить на привычные, стереотипные темы (крутить в руках любимую игрушку, рассказывать про «чудовищную книгу чудищ», рисовать «карту мародёров»). Когда педагогу удавалось отработать с ребенком выполнение простых инструкций, становилось возможным и выполнение учебных заданий. Проблема заключалась в том, что, даже умея выполнять эти задания, ребенок не начинал делать их по собственному побуждению, не усваивал последовательности их выполнения, и поэтому, выполнив простое задание, сразу стремился «уйти в аутостимуляцию», вернуться к своим стереотипным занятиям. Преодолеть эту проблему можно было только с помощью специальной работы, направленной на усвоение ребенком временных последовательностей, на его обучение планированию собственных действий.

Каждое занятие педагога с ребёнком начиналось с совместного составления расписания. У детей с аутизмом хорошо развита зрительная память, поэтому для усвоения расписания педагог использовал «наглядную поддержку». Например, пирамидку, количество колец которой соответствует числу заданий (доску с магнитными фишками, карандашницу с карандашами или коробку с геометрическими фигурами и т.п.). В начале занятия педагог вместе с ребенком рассуждали о том, что они будут делать. При этом, перечисляя задания, ребёнок (или педагог его рукой) надевал кольца на пирамидку. Сначала это могло быть только одно задание (рисование), соответственно ребёнок надевал одно кольцо. Постепенно число заданий и надеваемых ребёнком колец увеличивалось (рисование, раскладывание фотографий, питье сока, и др.). Переменка обычно обозначалась кольцом контрастного цвета. Когда ребёнок выполнял задание, он снимал

кольцо и визуально фиксировал оставшееся число колец на пирамидке. С помощью этого простого приема ребёнок получал наглядное представление о том, сколько заданий он уже сделал, и сколько ещё осталось. Педагогу не нужно было объяснять ребёнку, что ещё рано собираться домой, или еще не время для игры, потому что он не выполнил все задания, а можно было показать оставшееся число колец.

Важно, что использование наглядного расписания делало занятие предсказуемым для ребенка, что помогало справиться как с нарастанием тревоги, так и с проявлениями пресыщения и негативизма.

Привыкая работать по расписанию, ребенок четко усваивает временную последовательность занятия: что сначала, что потом и, выполнив какое задание, можно идти домой. Педагогу при этом важно, чтобы ребенок учился самостоятельно планировать свою деятельность, чтобы становился все более самостоятельным при составлении расписания. Поэтому, обучая ребенка составлению расписаний, педагог вначале говорил и действовал «от общего лица» - «мы»: «Сначала мы порисуем, потом мы попишем, потом у нас будет переменка, в конце занятия мы почитаем и пойдем домой». Как только ребенок усвоил последовательность урока, учитель спрашивал у него: «Что у тебя будет в начале занятия, что потом, что в конце?». При этом педагог добивался, чтобы ребёнок, отвечая, говорил от первого лица: «Сначала я рисую, потом я смотрю фотографии, а потом я...». Если ребёнку было сложно надеть заданное число колец пирамидки, или трудно было самостоятельно рассказать, чем он будет заниматься, то педагог выполнял это вместе с ним. Работу по освоению планирования занятия продолжала и семья ребёнка, выполняя с ним домашние задания.

Самостоятельное составление расписания занятия помогало избежать формирования негативного отношения ребенка к педагогу, как к человеку, который «заставляет заниматься». «Ты сам составил свое расписание, ты выбирал сам, такое у нас правило», - говорил педагог ребенку, и тот, чаще всего, признавал справедливость его слов. Обучение планированию, связанное с развитием представлений о времени, – важная часть коррекционной работы с аутичным ребенком. Поэтому педагог просил семью аутичного ребенка в качестве обязательной «домашней работы» планировать его время, составлять вместе с ребенком наглядное расписание на предстоящий день. Мы также просили родителей фотографировать ребенка в течение дня, а затем сделать снимки и подклеить к ним подписи: «Я просыпаюсь», «Я умываюсь», «Я завтракаю», «Я гуляю» и т.д. Каждый вечер мама с ребенком выбирали из этой «коллекции» то, что «будет завтра», и составляли наглядное расписание предстоящего дня. Когда ребенок начинал осваивать «глобальное чтение», таблички с подписями отрезались от фотографий, и дневное расписание составлялось только из этих табличек (то есть уже не в картинной, а в словесной форме). Кроме того, и родители, и педагог на занятиях рисовали вместе с ребенком значимые события его жизни, комментируя: «Так мы праздновали Новый Год

прошлой зимой», «Давай помечтаем о том, куда ты поедешь будущим летом». Конечно, впоследствии учитель использовал на занятиях и традиционные педагогические методики для развития представлений о времени.

У аутичного ребенка, исходно вообще не имеющего представления о том, что такое «завтра», и чем оно отличается от «вчера» и «сегодня», не фиксирующем внимание на последовательности житейских событий, постепенно формировалось представление о времени, он начинал интересоваться: «А что будет потом? Что будет летом?», и учился самостоятельно планировать свое время.

Формируемые умения и способы их оценки:

1. Умение работать за учебным столом. Данное умение не считалось сформированным, если ребёнок выполнял задания, но при этом предпочитал работать не за учебным столом, а, например, стоя у подоконника.
2. Умение удерживать «рабочую позу» («позу ученика») на занятии. Данное умение считалось сформированным, если ребёнок, не начинал выполнять задания, пока не устроился удобно за столом, самостоятельно выбирал комфортное расстояние от стула до стола, контролировал свою позу во время занятия. Умение не считалось сформированным, если ребенок посреди занятия мог «развалиться» на стуле, лечь головой на стол, привалиться всем телом к педагогу.
3. Умение адекватно пользоваться указательным жестом во время занятия. Данное умение не считалось сформированным, если ребенок научился складывать руку в указательном жесте, но не использовал его во время занятия, или когда показывал на картинку и предмет не указательным жестом, а всей рукой.
4. Умение осмысленно выполнять инструкции «дай», «покажи», «убери». Данное умение считалось сформированным, когда ребенок в ответ на инструкцию педагога «покажи» показывал на предмет или картинку указательным жестом, в ответ на инструкцию «дай» - отдавал этот предмет или картинку педагогу, а в ответ на инструкцию «убери» убирал нужный предмет (картинку) в конверт или в коробку.
5. Умение осмысленно составлять и выполнять наглядное расписание занятия. Умение считалось сформированным, если, обозначив последовательность заданий в наглядном расписании (например, раскладывание фотографий, рисование, питье сока), ребёнок выполнял именно эти задания в самостоятельно обозначенной последовательности, не стремясь заняться чем-то другим, более привычным (пазлы, мозаика, конструктор). При оценке сформированности умения учитывалась также полнота выполнения заданий самостоятельно составленного расписания: если ребенок выполнял только часть из них – умение не считалось сформированным.

Итак, работа по формированию предпосылок учебного поведения аутичного ребенка была необходимым этапом, предваряющим его обучение школьно значимым навыкам чтения и письма.

В начале работы педагогу было важно не просто установить с ребенком эмоциональный контакт, а наладить с ним взаимодействие в пределах педагогического кабинета. Если сначала, чтобы удержать ребенка в пределах учебной комнаты, педагог «подстраивался» к его интересам, то затем, когда занятия переносились за учебный стол, учитель формировал у ребенка навык удерживать внимание на учебном материале и выполнять простые инструкции – «покажи», «дай», «убери». Характерно, что большинство аутичных детей не пользовались указательным жестом, и педагогу приходилось уделять специальное внимание формированию данного умения.

Для организации внимания и поведения аутичного ребенка педагог использовал специальные методы и приемы, такие, как определенная организация пространства учебной комнаты, максимальная визуализация всех инструкций, составление наглядного расписания занятия. Сформированное у ребенка умение самостоятельно составить наглядное расписание и следовать ему во время занятия помогало избежать негативистических реакций ребенка, предотвратить возможные аффективные срывы, а главное, развивало его представления о времени. Важной частью работы педагога было развитие познавательной мотивации ребенка и формирование у него стремления «быть хорошим учеником». При этом осваивались «правила поведения ученика», в том числе и такие, которые задавали оптимальную дистанцию в отношениях с учителем (необходимость обращаться к учителю на «Вы», по имени и отчеству, выслушивать взрослого, не перебивая). И, наконец, знакомство ребенка со школьной системой оценок, формирование осмысленного к ней отношения позволяло предотвратить появление проблемы неадекватного отношения к оценке и, таким образом, отчасти облегчить ребенку школьную адаптацию

2.3. Результаты обучающего эксперимента.

Подводя итоги обучающего эксперимента, следует отметить, что результатами коррекционно-развивающего обучения дошкольников с аутизмом, направленного на подготовку к школе, стало формирование у детей целого ряда умений, необходимых для последующей адаптации в школе и успешного освоения школьной программы.

В первую очередь у детей были сформированы умения, которые являются необходимыми составляющими учебного поведения. Часть из них была связана с возможностью адекватного взаимодействия с учителем: умение взаимодействовать с педагогом в пределах учебной комнаты и выполнять простые задания, основанные на собственных интересах ребенка;

- умение соблюдать определенную «дистанцию общения» в отношениях с учителем: обращаться на «Вы», по имени и отчеству, выслушивать педагога, не перебивая.

Основой учебного поведения является учебная мотивация, формированию которой уделялось особое внимание. Полученные результаты нельзя назвать умениями, но по поведению ребенка можно было заметить и оценить появление нового интереса или осмысленного отношения к понятиям, которые ранее не были для него значимыми:

- осмысленное отношение ребенка к понятию «хороший ученик» и стремление быть им;
- осмысленное отношение ребенка к оценке результата его труда педагогом, стремление добиться вознаграждения;
- понимание и адекватное отношение к школьной оценочной системе.

У всех детей были сформированы навыки организации собственного внимания и поведения в учебной ситуации, среди которых:

- умение работать за учебным столом, удерживать «рабочую позу» на занятии;
- умение выполнять простые инструкции педагога («дай», «покажи», «убери»), адекватно пользоваться указательным жестом при выполнении заданий;
- умение осмысленно составлять и выполнять наглядное расписание занятия.

Далее, на втором этапе работы у детей, проходивших экспериментальное обучение, были сформированы умения, необходимые для осмысленного освоения чтения и письма. Сначала в процессе изучения букв при создании «личного букваря» у детей формировалось умение правильно узнавать, называть и писать каждую букву отдельно и в словах.

Параллельно шла работа по развитию мелкой моторики, отработке графических навыков, необходимых для освоения письма, в процессе которой было сформировано умение в учебной ситуации произвольно выполнять графические задания, правильно пользуясь авторучкой.

Сформированность данных умений последовательно оценивалась на протяжении каждого этапа работы по каждому ее разделу с помощью специально определенных критериев.

Данные умения были сформированы у всех 5 детей, проходивших коррекционно-развивающее обучение, разница была только в сроках их освоения. Так, детям 2-й группы аутизма для освоения учебного поведения требовалось не менее 6-7 месяцев, а детям 3-й и 4-й групп было достаточно в среднем 2-4 месяца. Обучение чтению и письму детей 2-й группы занимало 2 учебных года (18 месяцев), детей 3-й и 4-й групп – в среднем 1,5 учебных года (14 месяцев).

Важнейшим показателем эффективности экспериментального обучения является тот факт, что все дети, принимавшие участие в обучающем эксперименте, удерживаются в общеобразовательной школе, адаптировались к школьному режиму и успешно осваивают школьную программу.

\

ВЫВОДЫ

□ Представление об аутизме как о нарушении развития системы аффективной организации сознания и поведения, анализ проявлений аффективных, когнитивных и речевых трудностей аутичных детей на педагогических занятиях позволяют определить их особые образовательные потребности: необходимость организации произвольного внимания и поведения, развитие смыслообразования, формирование умения самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи.

□ Особые образовательные потребности детей с аутизмом задают собственную логику и последовательность коррекционного обучения. В связи с этим невозможно механическое перенесение в работу с аутичными детьми педагогических методик, разработанных для детей с другими проблемами развития. Тем не менее, возможным и эффективным является частичное использование таких методик, при этом направленность их применения иная.

□ В связи с особой сложностью организации произвольного внимания и поведения аутичных детей, навыки учебного поведения и школьно значимые навыки необходимо формировать у них последовательно, а не параллельно, как предполагают традиции отечественной дидактики. Это означает, что этапу освоения школьно значимых навыков должен предшествовать специальный этап работы, направленный на формирование предпосылок учебного поведения.

□ В соответствии с особой образовательной потребностью аутичных детей в развитии смыслообразования и для предотвращения механического, неосмысленного усвоения навыков чтения и письма, логика и последовательность коррекционного обучения задаются принципом «от смысла – к технике». Это означает, что:

- весь учебный материал должен быть тесно связан с личным опытом ребенка, с его собственной жизнью и жизнью его семьи;
- при обучении аутичных детей максимум времени и внимания педагог должен уделять осмысленности освоения ребенком каждого нового умения при его минимальной технической отработке, что позволяет предотвратить опасность превращения вновь освоенного способа действий в аутистимуляцию (когда приобретенный навык начинает использоваться ребенком механически, неосмысленно, для получения стереотипных ощущений).

□ Исходя из понимания особых образовательных потребностей аутичных детей, в процессе их подготовки к школе необходимо специально развивать способность самостоятельного планирования и последовательного развертывания собственных действий и речи, используя для этого специальные приемы работы, в первую очередь - обучение ребенка составлению различного рода планов и расписаний.

□ Показано, что специальная педагогическая модель сопровождения , направленная на опережающее формирование предпосылок учебного поведения и школьно значимых навыков, и учитывающая особые образовательные потребности детей с аутизмом, позволяет подготовить их к школьному обучению.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. - М.: Теревинф, 2006.- 216 с.
2. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: Метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошк. и шк. общеобразоват. и спец. (корректирующих) учреждений / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг и др.- М.: Полиграф Сервис, 2003. - 231 с.
3. Баенская Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребёнку раннего возраста // Дефектология.- 1999. - № 1.- С. 45-54.
4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст.- М.: Институт учебника «Пайдея», 1999. - 88 с.
5. Бардышева Т. Ю. Связанные одной цепью. М.: Карапуз, 2003. - 16 с.
6. Бардышева Т. Ю. Скованные одной целью. М.: Карапуз, 2003. - 16 с.
7. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление. - М., 1993. - С. 154-165.
8. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Пер. с англ. – М.: Академический проект: Традиция, 2004. – 784 с.
9. Валлон А. Психическое развитие ребенка.- М.: Просвещение, 1968.-195 с.300
10. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе?- М.: Знание,1994.- 189с.
11. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи.- М.: Высшая школа, 2005. - 158 с.
12. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.- 519 с.
13. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 2. - 504 с.
14. Выготский Л. С. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. Т. 4. - 433 с.
15. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии.- М.: Просвещение, 1995.- 524, [3] с.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология.- М.: Педагогика-Пресс,1996.-533, [1] с.
17. Грэндин Т., Скариано М. М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма: Пер. с англ.- М.: Центр лечебной педагогики,1999.-228 с.

18. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т.1. - М., 1959.- С. 441-469.
19. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребёнка // Вопросы психологии.- 1969.- №1. - С. 15-25.
20. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. О. В. Деряевой; под науч. ред. Л. М. Шипициной; Д.Н. Исаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
21. Гончарова Е. Л. К характеристике особенностей развития словесной речи слепоглухонемых детей и обучение их чтению // Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха. Сборн. науч. трудов. - М., - 1986. - С. 58-71.
22. Гончарова Е.Л., Кукушкина О. И. Реабилитация средствами образования: Особые образовательные нужды детей с выраженными нарушениями в развитии // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования: Сборн. научн. трудов и проектных материалов. - М.: Ин-т педагогич. инноваций РАО, – 1996. – 452 с.
24. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Особые образовательные потребности детей с нарушениями в психо-физическом развитии [Электронный ресурс] // Детский сад и школа для всех: Образовательная интеграция дошкольников и младших школьников с различными отклонениями в развитии. – М.: ИКП РАО, 2007. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). 4 Мб.
25. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах ИКП РАО. – 2002. - № 5 - <http://www.ise.iip.net/almanah/5/index.htm>
26. Гончарова Е. Л., Акшопина А. Я., Васина Г. В. Тексты и упражнения для уроков чтения в начальных классах школы слепоглухих детей: Метод. пособие. - М.: Препринт, ПИК ВИНТИ, 1990.- 64 с.
27. Гончарова Е. Л., Акшопина А. Я., Заречнова Е. А. Формирование мотивационной основы чтения у детей с глубокими нарушениями зрения и слуха // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. Сборник науч. тр. АПН СССР. - М., 1990. - С. 70-88.
28. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Дневник событий жизни ребенка: первая рабочая тетрадь к курсу «Внутренний мир человека» // Дефектология.-1998.- № 5.- С. 26-38.

29. Дети с нарушениями общения / Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. – М.: Просвещение, 1989.- 95 с.
30. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Белова - Давид Р. А. - М., 1972.- С. 9-31.
31. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб. ст. / Сост. В. Я. Коровина.- М., 1966.- С. 5-25.
32. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Вопросы языкознания. – 1964. - № 6. – С. 26 - 38.
33. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.- 2-е изд., перераб.- М.: Просвещение, 1990.- 238, [2] с.
34. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Аутичный ребёнок: Пути помощи. Приложения. - М.: Теревинф, 1997.- С. 273-294.
35. Зыков С.А., Кузьмичева Е.П., Зыкова Т.С. Звездочка: Картинное пособие по развитию речи для 1 класса школ глухих. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981.-175 с.
35. Зыкова Т.С. Обучение глухих детей планированию речевой деятельности на уроках чтения // Дефектология. – 1988. - № 5.- С. 43-49.
36. Зыкова Т.С. Особенности работы с новым учебником «Развитие речи» для 1 класса школы глухих // Дефектология. – 1980. - № 3.- С.45-52.
37. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина. – М.: Изд-во моск. ун-та, 1981.- 171с.
38. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений.- М.: Academia, 2000.- 198, [1] с.
39. Изард К. Эмоции человека. – М.: Изд-во моск.ун-та, 1980. - 440 с.
40. Каган В. Е. Аутизм у детей. - Л.: Медицина, 1981. – 190 с.
41. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда.- М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
42. Корсунская Б. Д. Читаю сам: Кн. для чтения для детей дошк. и мл. шк. Возраста с нарушениями слуха: В 3 кн.-3-е изд.- М.: Прсвещение, 1999.-173, [1] с.
43. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. - М.: Педагогика, 1970.-192 с.
44. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. - М.: Просвещение, 1969. -295 с.
45. Крэйг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.- 992 с.

46. Корицкая Е. Г., Шимкович Т. А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Белова – Давид. М.,1972.- С. 181-199.
47. Кукушкина О.И. Текстовый редактор Microsoft Word и развитие письменной речи детей: помощь в трудных случаях: Методическое пособие.- М.: Сов. спорт, 2004.- 106, [1] с.
48. Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Королевская Т. К. Дневник событий жизни ребенка: Учебно-методическое пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи детей.- М.: Экзамен, 2003.- 64 с.
49. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Гончарова Е.Л. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: Методическое пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном».- 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Полиграф Сервис, 2004. – 143 с.
50. Лаврентьева Н. Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом // Дефектология.- 2003.- № 2.- С. 88- 93.
51. Лаврентьева Н.Б. Особенности педагогического обследования детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема: Материалы научной конференции, посвященной 80-летию со дня рождения К.С.Лебединской. - М.: ИКП РАО, 2005.- 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). 13,2 КБ.
52. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников // Дефектология. - 2008. - № 4 - С. 52-63.
53. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся.- М., 1975.- 255 с.
54. Лебединская К. С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 1 // Дефектология. - 1987. - № 6. - С. 10-16.
55. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 2 // Дефектология. - 1988. - № 2. -С. 10-15.
56. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. - М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
57. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд. моск. ун-та, 1985. – 167 с.
58. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М.: Изд. моск. ун-та, 1990. – 197 с.

59. Лейкина Б. М. К вопросу об оценке связности и цельности текста // Структурная и прикладная лингвистика. – Л., 1978. - Вып.1. – С. 38-48.
60. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов).- М.: Учпедгиз, 1951.- 120 с.
61. Левина Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе: Сб. ст. в помощь учителю- логопеду / Под ред. Р.Е.Левиной.- М., 1953.- С. 3- 17.
62. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. - М., 1969.-311 с.
63. Левина Р. Е.Нарушение речи и письма у детей: Избранные труды - М.: Аркти, 2005.- 224 с.
64. Левина Р. Е. Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1968.- С. 67- 165.
65. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания.- М., 1969.-307 с.
66. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности.- М., 1965.-245 с.
67. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 1969.-214 с.
68. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол.тр. / А.А. Леонтьев; Рос.акад. образования. - М.Моск. психол.-соц. Ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.- 444 с.
69. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1975.-304 с.
70. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом // Дефектология.- 1998. - № 1.- С. 69-80.
71. Либлинг М. М. Диагностика аффективного развития аутичного ребенка в процессе психологического обследования // Материалы международной научно-практической конференции памяти К.С. Лебединской.- М.,1995.- С. 71.
72. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека.- М.,1969.- 504 с.
73. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979.- 319 с.
74. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения.- М., 1974.- 239 с.
75. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология.- 1972.- № 5. - С.12- 17.

76. Морозова Е. И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями: Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук.- М., 1999. – 163 с.
77. Морозова Н. Г. О понимании текста // Извест. АПН РСФСР.- 1947.-Вып. 7.-С. 191- 240.
78. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребёнка. – Спб, Прайм- Еврознак, 2003.- 384 с.
79. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М, Костин И.А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.
80. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук.- М., 1985. – 208 с.
81. Никольская О.С. Аффективная сфера как система организации сознания и поведения при нормальном и аномальном развитии: Диссерт. на соискание ученой степени доктора психол. наук. – М., 1999. – 389 с.
82. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи.- М.: Теревинф, 1997.- 341, [1] с.
83. Никольская О. С. Аффективная сфера человека: Взгляд сквозь призму детского аутизма.- М.: Центр лечебной педагогики, 2000.- 361, [1] с.
84. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей.- М.: Теревинф, 2007.- 112 с.
85. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.- 360 с.
86. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. Училищ. / Под общей ред. Г.В.Чиркиной.- М.: АРКТИ, 2002.- 239 с.
87. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р. Е. Левиной.- М.: Просвещение, 1968.- 367 с.
88. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual Disorders. Fourth edition. – Washington, DC.: APA, 1994. – 427 p.
89. Baron-Cohen S. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? // Journal of Autism and Developmental Disorders. - 1988. - v.18. - P. 379-402.
90. Baron-Cohen S., Bolton P. Autism. The facts. - NY.: Oxford University Press, 1997. – 108 p.

91. Baumgart D., Johnson J., Helmstetter E. Augmentative and Alternative Communication Systems for Persons with Severe Disabilities. – Baltimore: Paul Brookes Publishing, 1990. – P. 17-69.

92. Biklen D. Communication unbound: Autism and praxis // Harvard Education Review. - 1990. - v.60. - P. 291-314.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика «Оценка базовых навыков, определение целей обучения»

Ф.И. обучающегося _____

Класс _____

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра			
Умение/навык	Баллы (начало	Баллы (конец	комментарии
Формирование умений выразить просьбы/требования			
<u>Просит повторить понравившееся действие</u>			
<u>Просит один из предметов в ситуации выбора</u>			
<u>Просит поесть/попить</u>			
<u>Требует предметы/игрушки</u>			
<u>Требует выполнения любимой деятельности</u>			
<u>Просит о помощи</u>			
Сумма баллов			
Формирование социальной ответной реакции			
<u>Откликается на свое имя</u>			
<u>Выражает отказ от предложенного предмета/ деятельности</u>			
<u>Отвечает на приветствия других людей</u>			
<u>Выражает согласие</u>			
<u>Отвечает на личные вопросы</u>			
Сумма баллов			
Формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события			

<u>Дает комментарии в ответ на неожиданное событие</u>			
<u>Умеет называть различные предметы</u>			
<u>Умеет называть различных персонажей из книг, мультфильмов</u>			

<u>Определяет принадлежность собственных вещей (мой)</u>			
<u>Умеет называть знакомых людей по имени</u>			
<u>Комментирует действия, сообщение информацию о действиях</u>			
<u>Описывает местонахождение предметов, людей</u>			
<u>Описывает свойства предметов</u>			
<u>Описывает прошедшие события</u>			
<u>Описывает будущие события</u>			
Сумма баллов			

Формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы

<u>Умеет привлекать внимание другого человека</u>			
<u>Задает вопросы о предмете («Что ?»)</u>			
<u>Задает вопросы о другом человеке («Кто ?»)</u>			
<u>Задает вопросы о действиях («Что делает ?»)</u>			
<u>Задает общие вопросы, требующие ответа да/нет</u>			
<u>Задает вопросы о местонахождении предметов («Где ?»)</u>			
<u>Задает вопросы, связанные с понятием времени («Когда ?»)</u>			
Сумма баллов			

Формирование умений выразить эмоции, чувства; сообщать о них

<u>Выражает радость, сообщает о радости («ура», «весело»)</u>			
<u>Выражает грусть, сообщает о грусти («мне грустно», «грустит»)</u>			
<u>Выражает страх, сообщает о страхе («мне страшно»)</u>			
<u>Выражает гнев, сообщает о гневе («сердитый», «сердится»)</u>			

<u>Сообщает о боли («Больно», «болит»)</u>			
<u>Сообщает об усталости («Устал»)</u>			
<u>Выражает удовольствие/недовольство («нравится/не нравится»)</u>			
<u>Сумма баллов</u>			
Формирование социального поведения			
<u>Просит повторить социальную игру</u>			
<u>Просит поиграть вместе</u>			
<u>Выражает вежливость</u>			
<u>Умеет поделиться чем-либо с другим человеком</u>			
<u>Выражает чувство привязанности (обнимает, целует)</u>			
<u>Оказывает помощь, когда попросят</u>			
<u>Умеет утешить другого человека</u>			
Сумма баллов			
Формирование диалоговых навыков			
<u>Умеет инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени</u>			
<u>Умеет инициировать диалог, используя стандартные фразы</u>			
<u>Умеет завершить диалог, используя стандартные фразы</u>			
<u>Умеет поддержать диалог, делаясь информацией с собеседником</u>			
<u>Умеет поддержать диалог, организованный собеседником</u>			
<u>Умеет поддержать диалог на определенную тему</u>			
<u>Умеет поддержать диалог в различных социальных ситуациях</u>			
<u>Умеет соблюдать правила разговора (смотрит на собеседника, соблюдает дистанцию, слушает)</u>			
Сумма баллов			
Общая сумма баллов			

Опросник представляет собой перечисление базовых учебных умений и навыков,

которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется балльная система. В столбце «баллы» напротив каждого утверждения вы ставите цифры: «0», «1», «2» в зависимости от сформированности навыка.

«0» - навык *не сформирован*. Ребенок *никогда* не использует данный навык.

«1» - навык *сформирован частично*. Ребенок *иногда* использует данный навык, (например, только с близкими людьми, только со взрослыми, только в домашних условиях и т.д.) или использует частично - только с подсказкой.

«2» - навык сформирован полностью. Ребенок всегда использует данный навык в различных социальных ситуациях - в разных местах, с разными людьми.

В столбце «комментарии», вы отмечаете все особенности: например, ребенок использует навык только при взаимодействии с мамой, или только с подсказкой, или только используя жесты и т.д.