



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами
аутистического спектра в условиях ресурсного класса**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
88 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«16» 01 2024 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2

Фролова Наталья Борисовна ✓ 

Научный руководитель:

д.ф.н., профессор,

Кожевников М.В. 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	12
1.1 Понятие «расстройство аутистического спектра» в научной литературе	12
1.2 Специфика работы тьютора в ресурсном классе	24
1.3 Особенности социализации детей с расстройством аутистического спектра	41
Выводы по 1 главе	49
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	53
2.1 Исследование уровня сформированности навыков социализации у детей с РАС	53
2.2 Комплекс мероприятий по формированию навыков социализации детей с РАС	61
2.3 Анализ эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы	72
Выводы по 2 главе	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85
ПРИЛОЖЕНИЕ	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В связи с актуальными тенденциями образования все больше рассматривается связь с инновационными подходами. Необходима концентрация внимания на коррекционные и адаптационные педагогические инновации, а также успешное внедрение инклюзии в Российские школы и вузы, которые вплотную зависят от стремительных темпов развития современного общества. Инклюзивное образование предполагает доступность образования для всех путём приспособления к различным образовательным потребностям. Такой подход предоставляет доступ к образованию детей с особыми потребностями [1].

У большей части детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС), не зависимо от уровня их интеллектуального развития, овладение навыками социализации вызывает значительные, в некоторых случаях непреодолимые трудности. Описание симптомокомплексов расстройств аутистического спектра отмечается в трудах таких авторов как Н. И. Озерецкий, С. С. Мнухин, П. Е. Сухарева, Е. С. Гребельская, С. Галацкая, L. Kanner, K. Asperger и др. [10].

Адаптация и социализация ребёнка с РАС в ресурсном классе школы возможна, если тьюторское сопровождение будет грамотно организовано. Организация условий для освоения и формирования коммуникативных и социальных навыков у людей с расстройством аутистического спектра становится главной задачей образовательных учреждений. В федеральном образовательном стандарте системы образования детей с РАС зафиксирована потребность тьюторского сопровождения [6].

Несмотря на то, что в зарубежной практике инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями накоплен большой опыт по проблеме обучения детей с РАС в ресурсных классах, и этой проблеме посвящено много публикаций, данный потенциал нельзя использовать в

современной российской школе без адаптации и учета особенностей отечественной образовательной системы (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова).

Ресурсный класс — это специальная образовательная модель, которая предполагает инклюзивное образование и индивидуальное обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) или другими ментальными нарушениями. Ресурсный класс обеспечивает право на образование любому ребенку и позволяет организовать обучение каждого ученика в наиболее благоприятной для него среде в соответствии с его особыми образовательными потребностями и возможностями.

Введение практики инклюзивного обучения в большое количество образовательных учреждений делает актуальной проблему не только в обучении, развитии и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, но и квалифицированной подготовке специалистов такого направления. Положительный результат социализации данной категории детей подразумевает усвоение ими навыков взаимодействия с окружающим миром и речевого общения. Для освоения навыков социализации необходима помощь специалистов, таких как логопед, психолог, дефектолог и медицинский работник, результативность которых напрямую зависит от их знаний особенностей развития, поведения, речи данной группы детей.

Для работы в ресурсном классе привлекаются педагоги, имеющие профессиональную квалификацию.

Не так давно данный список расширился новой для российского образования специальностью тьютор. На сегодняшнем этапе в вузах ведется обучение магистра по направлению подготовки – тьютор. А также образование по данному направлению можно получить на курсах переподготовки или повышении квалификации. Тьютор – это педагог, индивидуально сопровождающий учебный процесс ребёнка с ОВЗ и помогающий ему успешно адаптироваться в школьной среде [42].

Главным результатом внедрения тьюторского сопровождения в коррекционно-образовательный процесс становится формирование у детей

стереотипов и норм социально одобряемого поведения, способности разрешения жизненных проблем, способности производить осознанный нравственный выбор в поле специально организованной образовательной среды.

В практике образовательного учреждения на тьютора преимущественно возлагается ответственность как на специалиста, который выступает посредником между учеником и педагогами, а также совместно со всеми участниками психолого-медико-педагогического сопровождения разрабатывает и выделяет основные задачи и механизмы по улучшению недостаточно сформированных навыков.

Под системой психолого-медико-педагогического сопровождения понимается целостная (комплексная) системно организованная деятельность, которая направлена на коррекцию и компенсацию дефекта, а также включение ребенка в социокультурное общество.

Тьютор в процессе психолого-медико-педагогического сопровождения занимает позицию в качестве специалиста, который направляет деятельность ученика и определяет индивидуальный маршрут его развития.

В настоящее время инклюзивное обучение детей с РАС является остро дискутируемой научной и практической проблемой и имеет как сторонников, так и противников. Также до сих пор не существует достаточного количества научных исследований, которые оценивали бы эффективность и успешность инклюзивного обучения детей с РАС (K.L Hess, J.M. Sansosti).

Тем не менее, тьюторское сопровождение формирования навыков социализации детей с расстройством аутистического спектра необходимо для организации гибкой, нацеленной на потребности и возможности ребенка образовательной системы, а также актуальной темой для исследовательской работы.

Таким образом, необходима дальнейшая тщательная организационно-методическая и научно-исследовательская работа, предвещающая массовый приход детей с РАС в общеобразовательную школу.

Актуальность данного вопроса позволяет сформулировать **тему** нашей магистерской диссертационной работы: Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса.

Выявление роли тьюторского сопровождения в успешной социализации детей с расстройством аутистического спектра позволило выявить **противоречие**: между организацией воспитания и обучения детей с РАС в образовательном учреждении и успешным овладением навыками социализации в процессе тьюторского сопровождения.

Названное противоречие позволяет определить **проблему** исследования, которая заключается в выявлении эффективности работы тьютора над формированием и развитием навыков социализации детей с расстройством аутистического спектра.

Степень научной разработанности проблемы. Изучением особенностей развития детей с ранним детским аутизмом занимались многие отечественные и зарубежные ученые и психологи: В. М. Башина, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, В. В. Лебединский, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. Вопросы социализации детей с РАС рассматривали такие учёные, как К. Гилберт, И. А. Костин, О. С. Никольская, Т. Питерс, К. Dahle, N. Humphrey. Большой вклад в организацию системы образования, в том числе и инклюзивного, внесли такие отечественные учёные, как Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова.

Цель исследования – выявить теоретические основы деятельности тьютора в процессе обучения, адаптации и социализации детей с РАС, разработать и экспериментально проверить комплекс мероприятий по формированию навыков социализации у детей с РАС в ресурсном классе.

Объект исследования – тьюторское сопровождение детей с РАС в ресурсном классе.

Предмет исследования – деятельность тьютера по развитию навыков социализации у детей младшего школьного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что тьютор в образовательной организации необходим и эффективен для успешного овладения навыками социализации младших школьников с РАС в процессе тьюторского сопровождения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Раскрыть понятие РАС в литературе;
2. Охарактеризовать направления работы тьютора в школьном образовании (ресурсный класс);
3. Выявить особенности социализации детей с расстройством аутистического спектра;
4. Описать организацию и содержание работы тьюторского сопровождения;
5. Оценить эффективность проведённой работы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- концепция комплексности и целостности как по отношению к изучению человека (Б.Г. Ананьев, В.Ф. Константинов и др.), так и по отношению к педагогическим системам (В.А. Сластенин, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина и др.);
- теория системно-деятельностного подхода в развитии и формировании личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), в рамках которой предполагается, что утверждение человеком себя как личности происходит через его деятельность;
- концепция о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, П.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и

др.), в соответствии с которой коррекционно-развивающая помощь строится с опорой на закономерности онтогенеза ребенка;

- фундаментальные исследования российских ученых, которые подтверждают идею об искаженном развитии ребенка с РАС (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) и рассматривают детский аутизм как системное нарушение становления психики ребенка, захватывающее и аффективную и когнитивную сферы;
- психолого-педагогические исследования, посвященные вопросу социализации детей с РАС: И. А. Костин, О. С. Никольская, К. Гилберт, Т. Питерс, N. Humphrey, K. Dahle и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Тьюторское сопровождение имеет значимую роль в формировании навыков социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

2. Коррекционная работа по формированию и развитию навыков социализации эффективна только в комплексном междисциплинарном психолого-педагогическом воздействии, учитывающим закономерности онтогенеза и условия функционирования, совместной деятельностью педагога и ребенка.

3. При проведении коррекционной работы происходит не только формирование и развитие навыка социализации и адаптации к наиболее самостоятельной жизни в обществе, способов активного взаимодействия с окружающей средой, постепенно возникают возможности более глубоких контактов с миром, возникают и развиваются более сложные формы адаптивного поведения и саморегуляции, но и расширение академических знаний у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе:

– постановке проблемы формирования и развития навыков социализации учеников младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра;

– расширении спектра имеющихся знаний об особенностях тьюторского сопровождения учащихся с рас в условиях ресурсного класса;

– расширении спектра имеющихся знаний о специфике формирования навыков социальной адаптации детей с расстройством аутистического спектра;

- разработан и экспериментально проверен комплекс мероприятий по формированию навыков социализации детей с РАС в ресурсном классе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что дополнены и углублены теоретические представления об инклюзии как форме организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе; в систематизации различных точек зрения ученых и психологов на заявленную проблему исследования, обоснование разнообразия применения форм и технологий в процессе социализации детей с расстройством аутистического спектра.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный комплекс мероприятий по формированию навыков социализации детей с РАС может быть внедрен в практику образовательных организаций, обучающих младших школьников с РАС; заключается в возможности использования материалов исследования как источника теоретических и практических знаний для тьюторов, учителей, коррекционных педагогов, сопровождающих детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, а также определении значимости тьюторского сопровождения и работы по формированию и развитию социализации и адаптации учеников с расстройством аутистического спектра.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– анализ педагогической и медико-психологической литературы по проблеме выявления уровня сформированности навыков социализации у детей с расстройством аутистического спектра;

– сбор анамнестических данных;

– метод наблюдения;

– метод обобщения;

– метод эксперимента;

– метод статистической обработки данных.

Экспериментальная база исследования: КГУ «Общеобразовательная школа 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. Выборка состояла из 6 учащихся в возрасте от 7 до 8 лет.

Этапы исследования: в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

1. Подготовительный этап, который включает в себя: изучение теоретического и эмпирического материала по проблеме формирования навыков социализации у детей с РАС, выдвижение гипотезы.

2. Проведение констатирующего этапа эксперимента: определение методик исследования, критериев и показателей исследуемого процесса, разработка программы формирования и развития навыков социальной адаптации, проведение констатирующего этапа эксперимента.

3. Проведение формирующего этапа эксперимента: выявление и апробация условий эффективности реализации программы формирования навыков социализации детей с РАС, реализация данной программы, промежуточный диагностический срез, математико-статистическая обработка полученных данных, проведение коррекционного этапа опытноэкспериментальной работы, проведение контрольного диагностического среза, обобщение и интерпретация полученных результатов, выводы.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1 Понятие «расстройство аутистического спектра» в научной литературе

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это расстройство нервной системы, которое характеризуется дефицитом в социальных взаимодействиях и коммуникацией с наличием стереотипных, повторяющихся действий [14].

Термин «аутизм» был введён в 1912 году швейцарским психиатром Эйген Блейлери. Его использовали для описания пациентов с шизофренией, поглощённых собой. Термин «аутизм», используемый Э. Блейлер, переводится с греческого языка *autós* – «сам». Оно было предназначено для описания «изолированного я», которое можно наблюдать у людей с шизофренией. Диагнозы аутизм и шизофрения различны, так как у ребенка с аутизмом отсутствуют галлюцинации, иллюзии, а также они зачастую вообще не используют речь. А также дети с РАС имеют постоянные, устойчивые симптомы на протяжении жизни, в то время как диагноз «шизофрения» предполагает периоды ремиссии. Аутизм – трудности в установлении эмоциональной связи, межличностного взаимодействия, коммуникации и социальном развитии; частый «уход в себя» от действительности с акцентом на внутреннем мире, демонстрирующем определенные типы поведения, допускающий определенные типы контакта с окружающим миром и людьми в ситуациях дискомфорта, тревоги или страха.

С.С. Мнухин, выдвинувший концепцию органического, то есть обусловленного органическим поражением центральной нервной системы, происхождения аутизма первым представил описание аутизма в детском возрасте в России [29].

В 1943 году доктор Лео Каннер изучал группы детей, которые изначально относились к умственно отсталым. Во время наблюдения он подчеркивал, что у данной группы детей возникали трудности во взаимодействии с социумом, тревожность, когда происходило отклонение от привычного уклада жизни, эхолалия (неконтролируемое, автоматическое повторение слов), узкого круга спонтанной деятельности, несмотря на это был выявлен хороший уровень интеллектуального потенциала, неплохая память, сверхчувствительность к воздействиям, происходящим извне. Термин «ранний детский аутизм» (РДА) был введен Л. Каннером для описания комплекса симптомов у исследуемых детей [14].

Немецким ученым Гансом Аспергером в 1944 году была описана лояльная форма аутизма, более известная как синдром Аспергера. Он отмечал, что мальчики, которые имели высокий уровень интеллекта, испытывали трудности с социальными взаимодействиями. Также у детей возникали трудности со зрительным контактом, стереотипные, повторяющиеся слова и движения, а также протест, происходящим изменениям, но при этом у них не было речевого недоразвития. В сравнении с Каннером, Аспергер описывал затруднения с координацией у изучаемых детей, но достаточная способность к абстрактному мышлению. Исследование Аспергера было выявлено три десятилетия спустя благодаря тому, что диагностические критерии, которые использовались в то время были поставлена под сомнение. Оно было переведено на английский язык, издана и получила признание в 1980-х годах.

В 1967 году психиатр Бруно Беттельгейм отмечал, что у аутизма нет органической базы, он является последствием воспитания матерей, которые сознательно или бессознательно не желали иметь детей, что проявлялось в отрешённости по отношению к ним. Он доказывал, что главной причиной заболевания было негативное отношение родителей к младенцам на ранних стадиях кризисов их психологического развития.

Бернард Римланд, психолог, а также отец ребенка с аутизмом, возражал Беттельгейму. Он не мог согласиться с мыслью, что причина аутизма у его сына – родительские ошибки. Публикацию «Инфантильный аутизм: синдром и его последствия для нейронной теории поведения», которая помогла в дальнейших исследованиях и указала направление издал Бернард Римланд в 1964 году.

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, доктора психологических наук определяют аутизм как форму психологического отчуждения, при которой индивид погружается в мир собственных переживаний и «исчезает» из реальности [39].

Аутизм более известен стал в 1970-х годах, но большинство родителей также путали аутизм с умственной отсталостью и психозом. Исследование, которое проводилось в 1977 году на близнецах показало, что в большей степени появление аутизма вызвано генетикой и биологическими отличиями в развитии мозга, которое объясняло происхождение заболевания. Впервые диагноз «инфантильный аутизм» был внесён в «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» (DSM) в 1980 году, а также официально обособлен от детской шизофрении. DSM сменил «инфантильный аутизм» на более обширный термин «аутистическое расстройство» и добавил его в изменённую третью редакцию в 1987 году. Тогда же психолог и доктор философии Ивар Ловаас издал публикацию с исследованием, в котором было изучено положительное влияние использования интенсивной поведенческой терапии в работе с детьми с аутизмом. В 1994 году синдром Аспергера внесли в DSM, дополняя диагнозы аутистического спектра, включая, более легкие формы.

В 1998 году было опубликовано изучение, в котором утверждали, что аутизм вызывает вакцина против кори, эпидемического паротита и краснухи (MMR). В дальнейшем результаты данного исследования были оспорены, но оно привлекло достаточно внимания и обсуждений. В настоящее время нет научных данных, которые подтверждают связь вакцинации и РАС. В августе

2018 вышла публикация, где говорится, что более 50% людей в некоторых европейских странах верят в то, что вакцина может вызывать аутизм.

С 2013 года DSM-5 некоторые расстройства были объединены в один диагноз «расстройства аутистического спектра», а синдром Аспергера также не считается отдельным состоянием.

Проблема детского аутизма на данный момент является одной из самых актуальных в области детской психиатрии. Этому способствует не только частота развитие этих состояний (по данным частота выявления детского аутизма составляет 1 случай на 160 детей), но также с некоторыми затруднениями в ранней диагностике и недостаточно разработанной системы специальной помощи, что приводит к инвалидизации детей с диагнозом детский аутизм [49].

Детский аутизм как изолированный признак или в целом расстройство психики признается специалистами многих стран. Аутизм характеризуется недоразвитием речи, нарушением развития, взаимодействия с социальной средой, людьми, моторики и стереотипной, повторяющейся деятельностью. Также выражается эмоциональной и поведенческой отрешённостью от окружающего мира, локальным или полным отсутствием общения, «уход в себя», либо потерей дистанции эмоциональной и коммуникативной, гиперобщительностью и открытостью (аутизм наизнанку), связанные с отсутствием возможности понимать эмоциональные реакции собеседника и нехватки эмоционального развития.

К главным признакам РДА относятся:

- а) явно выраженная недостаточность или полное исключение необходимости в контактах с окружающими;
- б) отчужденность от внешнего мира;
- в) недостаточно сформирована эмоциональные реакции по отношению к близким, нередко возможно полное безразличие к ним («аффективная блокада»);

г) часто можно заметить в поведении отсутствие дифференцировки одушевленных и неодушевленных предметов (например, с животным будет обращаться как с игрушкой);

д) также нередко отмечается отсутствие реакций на внешние раздражители, которые придают данной категории детей сходство со слепыми и глухими (псевдослепота, псевдоглухота);

е) отмечается стереотипность в поведении, что выражается в [28]:

– желанием сохранять неизменные, привычные условия жизни, к сохранению постоянства окружающего – явление тождества (такие дети чаще всего выбирают одни и те же маршруты, еду, одежду, условия);

– возражении и страхе изменений, боязни всего нового (неофобия). Для них необходима четкая последовательность действий, в школе расписание не должно изменяться, а, если изменения происходят необходимо проговорить это с ребёнком;

– сосредоточенности на однообразных стереотипных примитивных движениях и действиях: моторных и речевых (хлопки, раскачивания головой и туловищем, повторение определенных звуков или фраз, махи руками).

Примитивные игры в виде стереотипных манипуляций с неигровыми предметами (бусы, веревочки, ключи, цепочки, пузырьки) намного реже, с игрушками (например, однообразное перекалывание мяча из руки в руку). Ребёнок может сидеть и перекалывать вещь с места на место, катать предметы, собирать и катать между пальцами мелкие предметы (крупы), выставлять предметы по определенной схеме, наливать и выливать жидкость. Происходит полное погружение и увлечённость детей этой деятельностью. При попытке отвлечь и переключить детей на занятия, они проявляют ярко выраженный протест, истерику, а также проявляют агрессию.

Также свойственно зрительное поведение: невозможность установить и удержать взгляд в глаза, «бегающий взгляд», часто дети смотрят мимо или «сквозь» людей, избирательность зрительного внимания с преобладанием зрительного восприятия на периферии поля зрения.

Такие дети нередко сторонятся контактов с окружающим миром, большую часть времени ведут себя отчужденно, успокаиваются и чувствуют себя комфортно в одиночестве [33]. Взаимодействие с матерью может быть различным: наряду с индифферентностью, когда дети не реагируют на присутствие или отсутствие матери, также возможна негативистическая форма, в которой ребенок относится к матери агрессивно и отгоняет ее от себя. Также возможна симбиотическая форма контакта: ребенок не способен оставаться без матери, показывает тревогу, когда её нет рядом, хотя никогда не проявляет ласку по отношению к ней.

Синдром РДА относят к синдромам искаженного или асинхронного развития. Для него характерно отставание моторного развития (неуклюжесть, не скоординированность, размашистые и несоразмерные движения) и опережение (или своевременность) речевого развития. Такое чаще встречается при синдроме Аспергера. Также (чаще при синдроме Каннера) выделяют задержку и нарушение развития речи и прежде всего ее коммуникативной функции:

- у 1/3 или 1/2 детей это выражается в мутизме;
- характерны эхолалии (повторение услышанных слов, фраз), которые нередко воспроизводятся с опозданием или сразу после того, как ребёнок услышал;
- наблюдаются неологизмы, скандированное произношение, рифмование;
- ребенок говорит о себе во втором или третьем лице (он, мальчик), употребляет в отношении себя глаголы в начальной форме;
- мимика и жесты зачастую не используются.

В настоящий момент система помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в России реализует инклюзивное образование и социально-психологическое сопровождение [38].

Это наиболее продуктивный вариант социализации ребенка с РАС.

По мнению Л.С. Выготского, основной задачей в воспитании и развитии ребенка с ОВЗ является его включение в общество и создание адаптивных условий для его саморазвития и социализации, как полноценного гражданина [9].

Количество практик, направленных на коррекцию аутистических проявлений, существующих в настоящее время в мире, огромно. По некоторым подсчетам, их количество приближается к ста [63]. Это связано не только с тем, что реализуемые подходы основаны на различных теоретических и практических предпосылках, но и с существенной неоднородностью группы детей с РАС.

Несмотря на общность целей коррекционного вмешательства, в большинстве подходов к коррекции аутизма предполагаемые результаты и пути их достижения понимаются неодинаково. Сторонники разных концепций сходятся на том, что детям с аутизмом нужно помочь стать более активными в их реагировании на внешний мир в целом, и в частности на окружающих их людей [39].

Зачастую не только родителям, но и специалистам трудно ориентироваться в данных подходах. Хотя до сих пор не существует единого мнения об этиологии РАС, так же как общих универсальных представлений об эффективных и адекватных способах терапии аутизма [18, 50], постоянно звучат слова о том, что определенное вмешательство является «наиболее эффективной и единственной научно доказанной терапией» (<http://tamshylar.astana2050.kz/>). Кроме того, педагоги и родители, использующие какую-либо определенную терапию, могут уверовать в нее до полной потери объективности [5].

Оценивание эффективности того или иного подхода является очень сложной научной задачей. Многочисленные исследования за рубежом посвящены оценке эффективности таких вмешательств [18, 39] и др.

Среди причин, затрудняющих выявление потенциально эффективных методов, некоторые исследователи отмечают значительную изменчивость

реакций на конкретное вмешательство, а также возможность спонтанного развития и уменьшения симптомов аутизма в той или иной области функционирования по невыясненным пока причинам [18].

Катамнестические исследования, оценивающие результаты коррекционного вмешательства, основываются на следующих критериях: способность выполнять социально значимую работу, отсутствие выраженных поведенческих проблем и способность вступать в удовлетворительные социальные отношения. В исследовании, проведенном Lotter в 1978 году, для анализа результатов используется следующая шкала «хороший», «удовлетворительный», «плохой» и «очень плохой». Под «хорошим результатом» понимается нормальная или «почти нормальная» социальная жизнь и удовлетворительное функционирование в учебе или работе, «удовлетворительный результат» – это «ограниченное функционирование в социальной жизни и учебе, несмотря на значительные нарушения коммуникации или поведения». «Плохой результат» – это отсутствие прогресса в социальной жизни и серьезные нарушения развития, «очень плохой результат» – необходимость постоянного сопровождения. Для большей части детей с РАС (61–74 %) результат оценивается как «плохой» и «очень плохой». «Хороший» результат наблюдается у 5–17% детей, 9–31% демонстрируют «удовлетворительный результат» [39].

Независимо от конкретного вида помощи, оказываемой ребенку с РАС и его семье, большинство специалистов и ученых сходятся на принципах оказания этой помощи.

1. Раннее начало лечебно-коррекционной работы.

В противовес распространенному ранее мнению, что аутизм является врожденным и неизменным состоянием, накоплены научные доказательства, что симптомы аутизма могут меняться у конкретного индивида с течением времени. Так, есть научные данные, что значительный процент ранее типично развивающихся детей могут регрессировать в аутизм, а также, что некоторые дети демонстрируют снижение симптоматики или даже

полностью избавляются от аутизма, или же достигают «оптимального состояния» [12].

Проведенные группой ученых во главе с Fein [27, с. 10] исследования оспаривают предположение, что РАС является статичным и пожизненным состоянием, и дают серьезное «свидетельство того, что восстановление от аутизма действительно возможно и открывает возможность улучшения состояния пусть и без оптимальной нормализации» [36].

Многие ученые говорят о том, при отсутствии лечебно-коррекционной работы более чем в 60% случаев наступает глубокая инвалидность [7].

Зарубежный и отечественный опыт показывает абсолютную необходимость возможно более раннего начала интенсивной индивидуальной работы с постепенным введением групповых и фронтальных форм обучения.

По данным американских специалистов, раннее (до 3–4 лет) начало коррекции повышает процент успешной интеграции до 55–60%. Более того, проведенные в США на протяжении нескольких десятилетий наблюдения показали экономическую эффективность такого подхода за счет снижения инвалидности у лиц с аутизмом и вовлечения их родителей в активную жизнь общества [39].

2. Важность своевременной и правильно организованной системы помощи детям и лицам с РАС.

По сведениям «Национального общества содействия детям-аутистам» в США, своевременно и правильно организованная лечебно-коррекционная работа с ними улучшает социальную приспособляемость и снижает в последующем их нуждаемость в больничной помощи с 74 до 8%.

В США социальные расходы на одного человека с РАС в течение всей его жизни оцениваются в 3,2 млн долларов [14]. При правильно выбранном лечении эта сумма может быть снижена на 65% [22].

Тем не менее, в настоящее время в связи с огромным количеством описанных методов коррекционной работы с детьми с РАС все более

актуальной становится проблема научного обоснования выбора подхода к коррекции (или последовательности подходов и методов), установления показаний и противопоказаний к их использованию. Практически все специалисты сходятся в мнении, что из-за крайней неоднородности группы детей с РАС невозможно говорить об одном эффективном коррекционном подходе для всех детей.

По мнению К. Гилберта и Т. Питерса, в области коррекции аутизма «не может быть «типичных случаев», все люди с аутизмом имеют свою индивидуальность и различия превалируют над сходными чертами» [18, с. 14].

Мы можем предположить, что следование этому утверждению способно привести к невозможности создания системы развития и обучения детей с РАС.

Противоречит этому мнению подход, разработанный в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования, который предполагает существование единых принципов и методов коррекционной работы с детьми, входящими одну в классификационную группу в зависимости от выраженности нарушений аффективной сферы ребенка с аутизмом. В этом случае возможно создание единой системы психолого-педагогической помощи с учетом принципа индивидуализации [44].

3. Поэтапная организация лечебно-коррекционных мероприятий.

При организации коррекционной помощи детям с РАС важно строгое соблюдение этапности с учетом степени выраженности эмоционального и интеллектуального дефекта у ребенка [48].

Это означает, что на первых этапах коррекционно-развивающей работы нужен период индивидуальной работы [53, 18]. Переход к групповым формам обучения и интеграция возможны только после длительной подготовительной работы. Введение групповых методов работы должно быть постепенным, с учетом динамики развития и адаптивных возможностей ребенка с РАС.

Одним из важных условий организации лечебно-коррекционной работы с детьми с РАС является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов, обеспечивающее комплексное сопровождение.

4. Необходимость использования командного подхода при организации лечебно-коррекционной работы.

Это означает, что для эффективно организованной работы необходимо привлечение специалистов различного профиля: детских психиатров, неврологов, логопедов, психологов, педагогов-воспитателей, музыкальных работников и т.д. [18, 44, 51]. Но при этом важно обеспечить разработку единой стратегии комплексной психолого-педагогической помощи, как для команды специалистов, так и для родителей ребенка с РАС.

Например, в школе, основываясь на принципах командного подхода, специалисты вырабатывают общую линию поведения с ребенком, общие правила и требования, что позволяет ему легче адаптироваться к школьной среде. Таким образом, коррекция поведения происходит согласованно на всех уроках, на переменах, на индивидуальных занятиях и в группе продленного дня. Участие в работе семейного психолога позволяет также согласовать действия специалистов и родителей, выработать общую систему требований и правил дома и в школе. В результате ребенку с РАС, которому изначально сложно понимать социальную ситуацию и правила социального взаимодействия, становится легче усвоить эти требования, поскольку они не противоречат друг другу.

6. Необходимость большого объема коррекционной работы.

Сложность коррекционной работы при РАС предполагает длительный период и большой объем коррекционно-развивающих занятий с участием команды специалистов [34, 49]. Независимо от вида, коррекционная помощь оно должна быть комплексной. Кроме того, для достижения каких-либо успехов она должна быть интенсивной, по крайней мере, на первых этапах коррекционной работы.

7. Координация усилий специалистов и семьи.

Все системы помощи детям с аутизмом в той или иной степени ориентируются на тесное взаимодействие с родителями [24, 50]. Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы чаще всего предполагает изменение взаимодействия и взаимоотношений между аутичным ребенком и другими людьми. В этом случае именно близкие люди становятся теми, кто закрепляет позитивные изменения, полученные в ходе коррекционной работы. То есть предполагается, что постепенно, прежде всего, в семье выстраивается «лечебная организация всей жизни» аутичного ребенка [24, с. 89], [50]. Некоординированность усилий специалистов и семьи может крайне негативно повлиять на состояние аутичного ребенка.

Важность координированной работы с семьей аутичного ребенка диктует необходимость включения в команду специалистов семейного психолога. Родителям аутичного ребенка также может потребоваться помощь специалиста, так как у них иногда наблюдают депрессию, усталость [24] или другие серьезные психологические проблемы [46].

В настоящее время разработано большое количество подходов и технологий, применяемых для работы с детьми с РАС. В научной литературе можно найти многочисленные описания и классификации данных подходов. Многие исследователи указывают, что на практике выбор конкретного вида коррекционной помощи определяется многими факторами: особенностями и возрастом конкретного ребенка или группы детей с РАС, финансовыми затратами, количеством подготовленных профессионалов для его реализации и т.д. [18].

Из отечественных подходов к коррекции аутизма наиболее известна предложенная К.С. Лебединской и О.С. Никольской методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, основанная на представлении об аутизме, прежде всего, как о системном нарушении, проявляющемся и в аффективной, и в когнитивной сферах [43].

Целью воздействия в этом подходе становится помощь в построении развивающего взаимодействия аутичного ребенка с людьми и окружающим

миром, а не в сглаживании или купировании патологических проявлений. Тем самым ориентиром для педагога, ведущего коррекционную работу, является психическое развитие ребенка с учетом специфики нарушения. Отработка конкретных жизненных навыков, приспособление среды к существующим возможностям самостоятельной адаптации ребенка с РАС в этом подходе сочетаются с работой по развитию его возможностей переживать все более сложные аффективные отношения с окружающей средой, принимать задачи более активной адаптации к миру. Большое значение имеет постоянное взаимодействие педагогов, психологов, врачей и родителей детей с аутизмом. Нам представляется, что именно такой подход дает возможность получать устойчивые результаты психолого-педагогической коррекционной работы.

Таким образом, независимо от совпадения симптомов важно уметь различать между собой группы расстройств аутистического спектра. У них идентичная диагностическая триада: социальные, коммуникативные и поведенческие нарушения. Несмотря на это, представленные клиничко-психологические варианты РДА свидетельствуют о различных патогенетических механизмах формирования этого нарушения развития, имеющих разный характер генетического патогенного комплекса.

1.2 Специфика работы тьютора в ресурсном классе

Тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В настоящее время от школы требуют такого обучения, при котором ребенок мог бы быстро реагировать на внешние изменения, быстро адаптироваться. Тьютор помогает ученику ориентироваться в современном образовательном

пространстве. Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов, средневековой Европы.

У термина «тьютор» латинское происхождение: лат. tueor – наблюдаю, забочусь, оберегаю. В русский язык он пришел из английского: англ. tutor – наставник, опекун. Само понятие «тьюторство» пришло в Россию из Великобритании, где тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Сегодня в Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а затем помогает ему вести проекты в вузе. В настоящее время тьюторы действуют в ведущих образовательных школах мира (Англия, США, Финляндия, Япония и Франция), опираясь на идею индивидуализации как стержневую, но при этом внося своеобразие в деятельность в зависимости от национального контекста.

В России, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторства как такового не было. Были отдельные прецеденты тьюторского сопровождения, такие как Царскосельский лицей (1811–1917), примеры наставничества в воспитании царских особ: XVIII век – Ф.Ц.Лагарп, наставник Александра Павловича; XIX век – В.А.Жуковский, наставник Александра Николаевича. Отечественная педагогическая литература фиксирует яркий культурный феномен начала XX века – вольную высшую школу, в которой реализовывался аналог тьюторского сопровождения (см.: Ильинский И.М. Негосударственные вузы России: опыт самоидентификации. М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2004).

В конце XX века отечественная педагогика обратила внимание на проблему низкой мотивации детей к обучению и стала искать способы образовательной мотивации, в том числе и мотивации ученика через работу тьютора. Идеям тьюторского сопровождения близки появившаяся в 80-х годах XX века педагогика сотрудничества и разработанная в 1995 году

педагогика поддержки О.С. Газмана. В 1989 году руководитель Школы культурной политики П.Г.Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Через год в «Артеке» он прочитал цикл лекций о тьюторе как новой педагогической позиции для молодых педагогов из разных регионов.

Представление о тьюторстве как образе новой педагогической деятельности было серьезно обогащено и переосмыслено благодаря теоретическим разработкам культурноисторической концепции Л.С. Выготского. Так, в работах Б.Д. Эльконина большое место отведено фигуре посредника. Понимание Б.Д. Эльconiным поля и задач посреднического действия позволяет лучше понять и определить место тьютора в общем образовании. Привлечение ресурса тьюторства для разрешения проблем на этапах перехода продуктивно, так как позволяет задать пробно-поисковые и пробно продуктивные формы взаимодействия детей и взрослых. В целом же тьюторство всегда возникает и существует там, где есть индивидуальное посредничество.

Первые публикации по проблеме тьюторства как особой деятельности в современной России были первоначально связаны с анализом опыта в области дистанционного образования. В 1991 году в школе «Эврика-развитие» была развернута экспериментальная работа по внедрению новой системы педагогической поддержки детей в учебном процессе, начала формироваться идеология тьюторства. Именно в школе «Эврика-развитие» 20 лет назад была введена должность тьютора.

В настоящее время в теории и практике образования существует несколько подходов к определению понятия «тьютор» и соответствующих этим определениям образовательных систем. Наиболее известны исследования П.Г. Щедровицкого, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной.

Созданная в 2007 году Межрегиональная Тьюторская Ассоциация под руководством д. п. н. Т.М. Ковалевой много и плодотворно трудится над институциональным оформлением тьюторства, его продвижением в российское образование. В 2011 году Ассоциация разработала проект

Профессионального стандарта «Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (ИОП)».

Существуют различные интерпретации тьюторства, широко представленные сегодня как в международной, так и в отечественной практике.

Сообщество Межрегиональной Тьюторской Ассоциацией предложено нескольких базовых понятий:

- под тьюторством понимается особый тип педагогического сопровождения – сопровождение процесса индивидуализации в ситуации открытого образования;
- тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы;
- тьюторское сопровождение в образовании – педагогическая деятельность, которая направлена на реализацию принципа индивидуализации, включает организацию образовательной среды и сопровождение формирования и реализации ИОП;
- тьютор – педагогический работник, осуществляющий тьюторское сопровождение в образовании;
- тьюторант –
 - а) субъект формирования и реализации индивидуальной образовательной программы, сопровождаемый тьютором на основе обоюдного соглашения (договоренности)
 - б) субъект формирования и реализации индивидуальной образовательной программы, сотрудничающий с тьютором;
- тьюториал - открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на

приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ;

- образовательные ресурсы – элементы образовательной среды, которые тьюторант может использовать в своей образовательной деятельности, в т.ч. при формировании и реализации ИОП;
- картирование (работа с картой) – метод графического отображения образовательной деятельности, в т.ч. элементов ИОП (направлений индивидуального образовательного движения тьюторанта, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов и субъектов образовательной среды и т.д.);
- образовательное событие – форма организации образовательной деятельности, ситуация с высокой степенью неопределенности, предполагающая интенсивное освоение новых способов деятельности, продуктивные пробы, выход в рефлексивную позицию по отношению к образовательной деятельности, в т.ч. ИОП.

Тьюторство – практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей: личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности Тьютор или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребёнка в образовательное пространство школы. Тьютор – это:

- наставник;
- посредник;
- человек, который научит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи);
- позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск.

В настоящее время специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста.

На практике тьюторами могут работать специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов, училищ, а также родители ребенка с ОВЗ.

Тьютора выделяют каждому ученику школы, который получил на ПМПК соответствующие рекомендации. Для этого родителям нужно направить в администрацию образовательного учреждения письменное заявление с просьбой организовать для ребенка тьюторское сопровождение. Для ввода этой должности в штат школы достаточно даже одного ученика, у которого есть основания для назначения тьютора или ассистента.

Если рекомендаций ПМПК о тьюторском сопровождении или помощи ассистента у ребенка нет, решение о предоставлении помощника может быть вынесено психологопедагогическим консилиумом школы. Период назначения специалиста может быть разным – на время адаптации ученика, на учебный год, полугодие, четверть, на весь срок обучения. Решение о предоставлении услуг по тьюторскому сопровождению может быть пересмотрено с учетом динамики развития ребенка и освоения учебной программы.

Целью деятельности тьютора в инклюзивной образовательной среде является успешное включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения.

К основным задачам тьюторской деятельности относятся:

1. Создать комфортные условия для пребывания ребенка с ОВЗ в школе.
- Помочь родителям в выборе школы и поступлении в нее, в том числе с оформлением документов (частное тьюторство).

- Организовать в классе и школе рабочее место и место отдыха ребенка: парта ученика в классе и место тьютора, бумажные и электронные учебные материалы, освещение, специальные сенсорные принадлежности, помещение для индивидуальных занятий.
- Организовать пространство школы в соответствии с реальными возможностям «особого» ученика: навигация по школе с указателями, разметкой, табличкамитекстами, карточками-пиктограммами, пандусы.
- Обеспечить ребенку особый школьный режим, временную организацию образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка.
- Сотрудничать с педагогическим коллективом школы, родителями, одноклассниками для создания комфортной психологической атмосферы.

2. Обеспечить социализацию ребенка с ОВЗ - включение в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирование положительных межличностных отношений в коллективе.

- Помочь ребенку с ОВЗ войти в коллектив класса, установить и сохранять дружеские отношения со сверстниками.
- Помочь здоровым детям принять «особого» одноклассника, помогать ему и дружить с ним.

3. Обеспечить усвоение ребенком общеобразовательной программы.

- Адаптировать программы и учебный материал с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его психические, физические особенности и ресурсы.
- Корректировать учебный маршрут в зависимости от прогресса развития ребенка. Вместе с ребенком преодолевать затруднений в учебе.

- Организация всех специалистов (учителя, психолога, дефектолога, логопеда, завуча) и родителей в единую систему для реализации образовательного маршрута.

Функции тьютора:

- Корректно и четко помогает ученику встраиваться в учебный процесс.
- Поддерживает школьника в новой, непривычной, постоянно меняющейся ситуации.
- Ведет дневник наблюдений.
- Содействует учителю таким образом, чтобы обучение ребенка с ОВЗ не влияло на качество образования всего класса.
- Черты характера, необходимые тьютору для выполнения функций: терпение и коммуникабельность, умение строить грамотные, очень тактичные отношения.

В настоящее время выделены методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в большей мере локализующих их поведенческие проблемы, способствующие проработке форм учебного поведения соответствующего нормам и правилам, облегчающие усвоение учебной программы [34]. Они способствуют преодолению или снижению границы эмоционального отчуждения ученика и выстраивают совместную деятельность в некоторых направлениях работы с данной категорией детей: установление эмоциональной связи и выявление эффективных форм взаимодействия, выстраивание на их основе программы социально-бытовой адаптации, а также систематическая работа с родителями. Особенности профессиональных требований к тьютору как работнику дошкольного и школьного образования требует использования наиболее продуктивных методов в адаптации, социализации и бытовой ориентировке, а для этого необходимо тщательное изучение её особенностей.

В контексте тьюторского сопровождения осуществляется самообразование, воспитание и формирование образа поведения и стиля

жизни ребенка с ОВЗ. Тьютор в работе с детьми с ОВЗ прописывает индивидуальную образовательную среду (ИОС), которая основывается на повседневной, реальной жизни ученика с РАС (тьюторанта) практики, расширяющей собственные возможности.

Тьютор – это специалист, работающий над процессом индивидуализации. В процессе тьюторского сопровождения учащегося с ОВЗ главная задача тьютора – выстраивание образовательной среды, как пространства, где будет проявляться познавательные инициативы и интересы учеников. У обучающегося есть право и возможность построения индивидуального содержания образования, личной траектории, тьютор принимает участие в этом организует и следит за реализацией индивидуальной образовательной программы (ИОП), способствует осмыслению обучения ребёнком по средствам различного вида освоения педагогического процесса.

Основная цель тьюторского сопровождения заключается в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а именно с расстройством аутистического спектра и его интеграции в социокультурную среду, а также в помощи адаптироваться к меняющимся условиям.

Под системой психолого-медико-педагогического сопровождения мы можем понимать целостную (комплексную) системно организованную деятельность, направленную на коррекцию и компенсацию дефекта, а также социокультурную интеграцию ребенка в общество.

Тьюторское сопровождение влияет на получение качественного образования учащимися с РАС, обучающихся по индивидуальной образовательной программе [11]. Во время тьюторского сопровождения формирования рефлексивных механизмов социализации тьютор переносит события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов учащихся, реализует их включение в различные виды деятельности, помогает обучающемуся в оформлении, анализе и представлении образовательных результатов, достижений, организует

самоподготовку тьюторанта, проводит мониторинг образовательной деятельности и помогает в дальнейшем его самоопределении.

Ресурсный класс – это выделенный кабинет в школе, где ученики, имеющие трудности в обучении, могут получать специализированную помощь в соответствии со своими потребностями.

В состав педагогов такого класса входят: тьюторы, учитель ресурсного класса, психолог, дефектолог, учитель-логопед. В ресурсном классе дети обучаются по адаптированным общеобразовательным программам. У каждого ученика есть тьютор, сопровождающий его в течение всего учебного дня.

Описание ресурсного, автономного, общеобразовательного инклюзивного класса и направление работы всех его участников можно найти в практическом пособии «Ресурсный класс» А. И. Козорез рекомендованном Министерством образования РФ [19].

Профессия тьютор официально введена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования в 2008 году [41]. Тьютор – это специалист, участвующий в выявлении и развитии познавательных интересов ученика, а также в процессе становления его личности, в создании и реализации индивидуальной образовательной программы и работы, в организации специальных условий.

Тьютор, реализует свою профессиональную деятельность сопровождая ученика с особенностями в развитии с использование индивидуального подхода, устраняя несоответствия между уровнем учебной деятельности, заданной образовательными программами и реальными возможностями обучающегося, адаптируя образовательную среду [11].

Аутизм – это нарушение развития, по своей природе имеющее неврологическое основание, которое воздействует на психические процессы: мышление, восприятие, внимание, а также социально-бытовые навыки и

поведение человека, поэтому для адаптации и социализации ребёнка с РАС ему необходимо сопровождение в образовательном процессе [14].

Тьюторское сопровождение – это индивидуальная работа, результатом которой является преодоление трудностей в обучении и возможность получения новых форм взаимодействия с окружающим миром для детей с ограниченными возможностями здоровья. Помощь тьютора со временем меняется, переходя от простого к сложному. Так как для детей с РАС характерна неравномерность развития, специалистам необходимо учитывать все варианты развития, даже регресс при построении образовательного маршрута. В начале своей работы тьютор ресурсного класса: устанавливает зрительный контакт и доверительные отношения с учеником, направляет деятельность ребёнка, организует ситуации для развития коммуникации и социализации, внимательно следит за его физическим и эмоциональным состоянием и оказывает помощь в разрешении сложных ситуаций, во время пребывания ребёнка в школе.

Например, с первого сентября тьюторы учат детей приходить в класс, находить свою парту, доставать вещи из портфеля и вешать его на место, а затем ученики должны с минимальной помощью или самостоятельно убирать свои вещи, выполнять задания учителя, следить за расписанием уроков и давать карточки режимных моментов.

Важной ролью тьютора, как специалиста является, организация деятельности по сопровождению и ориентированность на субъектность ребёнка. Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

В образовательном стандарте прописана современная система обучения детей с РАС, где особое место отводится тьюторскому сопровождению [34]. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие

образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [5].

Дети с РАС – это особая категория. Практически каждый ребёнок с аутизмом, особенно на начальном этапе обучения, нуждается в тьюторском сопровождении. Тьюторы являются помощниками для вхождения ребёнка в социум. Успешной адаптации ученика в школе и дальнейшему обучению способствует правильно продуманная и совместная работа тьютора и педагогов. Тьюторское сопровождение в ресурсном классе состоит из трех частей: сопровождение на уроках, сопровождение по режиму и сопровождение во внеурочной деятельности [37]. Сопровождение на уроках характеризуется уровнями интенсивности помощи, которые зависят от психофизических возможностей ребёнка.

Первый уровень характеризуется тем, что ученику нужна постоянная максимально интенсивная помощь со стороны тьютора, т.е. все действия ребёнок выполняет совместно с тьютором. Например, задания, которые получает ученик выполняются «рука в руке» и под чётким руководством тьютора.

Второй уровень тьюторской помощи, заключается в том, что ребёнку оказывается направляющая помощь. К примеру, учитель наглядно показывает, как нужно выполнить задание, а тьютор объясняет задание, если ученик не понял его и при необходимости помогает с помощью физической подсказки.

И третий уровень помощи, самый легкий по интенсивности, состоит только из организующей помощи. А именно, когда тьютор подсказывает, что ребёнку нужно взять или что необходимо сделать, т.е. происходит сопровождение по режиму. Работа происходит на протяжении всего учебного дня, начиная с момента, когда ученика привели в класс и до того, как его забирают домой:

– сопровождение в сенсорную комнату, в столовую, в спортивный зал и на коррекционные занятия;

- помощь в выполнении санитарно-гигиенических процедур;
- помощь в подготовке к уроку физкультуры (помощь в переодевании и переобувании);
- организация свободного от учёбы времени.

Помощь тьютора для детей несет обучающую направленность, ведь именно такая ежедневная и поэтапная работа дает положительную динамику [18].

Дети с таким сопровождением становятся более самостоятельными в следствие чего помощь тьютора от первого этапа постепенно переходит к третьему.

Сопровождение происходит и во внеурочной деятельности, которое включает в себя:

- сопровождение на школьных мероприятиях и различных выходах, когда тьютор активно помогает детям узнавать, что-то новое в школе и за её пределами, следит за их поведением, помогает организовать их деятельность;
- организация подготовки к мероприятиям, репетиция танцев, отдельных движений и игр.

Также существует специальное оборудование необходимое для комфортного пребывания этих детей в классе [48]:

- закрытые парты, за которые ученика можно посадить в случае эмоционального перегруза или усиленного нежелательного поведения на уроке;
- бизиборд, который помогает детям переключить деятельность в свободное от учёбы время, при этом развивая их навыки (завязывать шнурки, застегивать пуговицы, молнию, закрывать и открывать замок, включать и выключать свет и т.д.);
- кресло-мешок, предусмотренное для каждого ребёнка, на котором дети могут расслабиться и получить новые тактильные ощущения;

– коробки с игрушками, где находятся предметы, с помощью которых дети могут получить приятные тактильные ощущения и положительные эмоции, необходимые для разгрузки после урока.

Таким образом, результатом работы тьютора должен стать постепенный переход ребёнка с расстройством аутистического спектра от постоянного сопровождения до минимальной помощи тьютора, а в некоторых случаях до максимальной самостоятельности в учебе.

Содержание работы тьютора можно разделить на несколько основных направлений:

- взаимодействие с педагогами;
- взаимодействие с родителями;
- подготовка материала;
- работа над формированием навыка поведения в школе;
- работа над социально приемлемым поведением;
- формирование академических навыков;
- работа над развитием коммуникативных навыков;
- работа над бытовыми навыками.

Теперь рассмотрим подробнее каждое направление.

Взаимодействие с педагогами.

Тьютор принимает участие в создании адаптированной общеобразовательной программы, помогает в адаптации дидактического материала, обогащает среду пребывания ребенка с учетом его индивидуальных интересов, формирует коммуникации между участниками образовательного процесса и ребенком с ограниченными возможностями здоровья, использует визуальную систему поддержки, организует рабочее место ребенка, реализует и поддерживает рекомендации данные специалистами, которые курируют ребенка в образовательном процессе, реализуют планы по коррекции поведения [25].

Взаимодействие с родителями.

Обсуждает с родителями информацию о домашней терапии (поведенческие специалисты, логопеды, дефектологи, сенсомоторная терапия), а также говорит о самочувствии и поведении ребенка дома. Информировывает о поведении в школе, об успехах и сложностях в школе [27].

Подготовка материала.

Тьютор создает визуальные опоры (расписание, подсказки, схемы по темам). Материалы для коммуникации (игры, карточки PECS, тематические подборки). Материалы для работы с поведением (социальные истории, напоминания о правильном поведении, фильмы). Материалы для индивидуализации обучения по отдельным темам программы. Постоянный поиск подкреплений мотивационных материалов (тем) для ребенка [51].

Работа над формированием навыка поведения в школе.

Тьютор включает ученика в ритуалы школьной жизни: начало урока (ориентация на таймер и на звонок), течение урока (подсказывает, что ученик может делать во время урока, а что нет). Перемена (что нужно и можно делать во время перемены), питьевой режим, режим питания (подсказываем словесно или физический что мы делаем, когда заходим в столовую, что мы делаем, когда поели, что мы говорим, уходя из столовой). Подготовка к уроку (сесть за парту, достать необходимые учебники, руки на столе).

Работа над социально-приемлемым поведением.

Тьютор формирует навык поведения «ученика», то есть умение сидеть за партой академический час, переключаем между различными видами деятельности, отрабатывает с ребенком навык следования фронтальных инструкции, навык самостоятельной работы, работы в группе. А также тьютор отслеживает громкость голоса ученика, крики в определенных местах. Работает с нежелательным поведением методами социальных истории, просмотров с ребёнком видеороликов с обсуждением, собирает данные по поведению ребенка (предшествующие факторы, поведение, ситуация последствия поведения), применение поведенческих методик работы различного плана с нежелательными поведением [23].

Формирование академических навыков.

Предваряет работу тьютора адаптация материала к уроку в общеобразовательном классе: учитель начальных классов передает учителю ресурсного класса тему урока и список материалов к уроку, учитель ресурсной зоны адаптирует содержание и материалы урока под конкретного ученика. Тьютор закрепляет в ресурсной зоне задания, пройденные в общеобразовательном классе, и производит мониторинг результатов ученика.

Работа над развитием коммуникативных навыков.

Тьютор отрабатывает с учеником навык речи, навык ответа на вопросы, навык ведения диалога, коммуникацию в совместной деятельности (настольные игры, изготовление поделок и подарков, подвижные игры), проводит коммуникативные группы [8].

Работа над бытовыми навыками.

Тьютор отрабатывает с ребенком навыки в бытовой ориентации: мытье рук, взять еду в столовой, убрать посуду, следить за опрятностью внешнего вида. Отрабатывается пошаговое умение пользоваться уборной (смыть за собой, пользоваться бумагой), поддержание чистоты в рабочей зоне, навык мытья посуды, навык готовки (резать овощи-фрукты, мыть их, подогревать еду в микроволновой печи, делать чай).

Тьютор в начале каждого учебного дня акцентирует внимание ученика на визуальном расписании дня. В расписании отмечены все места, в которых побывает ребенок за день во избежание тревоги и нежелательного поведения.

На уроках тьютор не дублирует задания учителя, а даёт подсказки в зависимости от особенностей ребенка и учебной ситуации, чтобы ребенок на уроке чувствовал «ситуацию успеха» и учился выполнять фронтальные инструкции учителя.

На переменах дети всем классом посещают игровую (сенсорную) комнату, где 5-6 минут от перемены ученикам предоставляется свободная деятельность, а остальные 10-15 минут тьюторы организуют детям как подвижные, так и релаксационные игры [55].

Итогом оказания квалифицированной помощи детям с расстройством аутистического спектра является выведение качества жизни на более высокий уровень, который подразумевает:

- уход от постоянной помощи, самостоятельная деятельность;
- развитие навыка межличностного взаимоотношения;
- обучение в общеобразовательном учреждении, с последующим устройством на работу;
- проявление интереса к играм, активностям и разному времяпрепровождению.

Для достижения данного результата обязательное выполнение работы по двум дополняющим друг друга направлениям. Коррекционная работа должна обязательно проводиться над формированием новых навыков и избавления от нежелательных стереотипов поведения (самоагрессия, агрессия, плач, истерика и пр.), затрудняющие становление навыка социализации [37]. Чаще всего многие навыки, которые нужны для самостоятельной деятельности, у данной категории детей не могут быть сформированы, поэтому для их развития и становления важно создавать специальные условия или адаптировать среду, которая может компенсировать те навыки, которые отсутствуют. Тем самым помочь ученикам с расстройством аутистического спектра приспособиться к условиям окружающего мира. При наличии данных условий качество жизни людей с ОВЗ достигает достаточно высокого уровня жизни, даже если функционирование человека на низкой ступени. Адаптироваться в обществе и получить возможность доступа к образованию, досугу и работе возможно, когда сформировано наибольшее количество навыков, в следствие чего уменьшаются требования к среде.

Для улучшения качества жизни ребенка с РАС важное значение приобретают жизненные навыки, или жизненные компетенции [22].

1.3 Особенности социализации детей с расстройством аутистического спектра

Главной особенностью инклюзивного образования является индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для каждого ученика. Поэтому школа является той естественной средой, которая подготавливает ребёнка к дальнейшей самостоятельной жизни, к социальному взаимодействию [50].

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя способ передачи ученику социального опыта, способ введения его в систему общественных отношений, а также процесс индивидуальных изменений личности. Люди, имеющие расстройство аутистического спектра, испытывают наибольшие трудности в усвоении социальных навыков.

Одними из главных затруднений в социализации детей с расстройствами аутистического спектра являются: не соответствующие действительности восприятия внешних раздражителей, ограниченность эмоционально-волевой сферы. Отмечается недоступность или отсутствие желания устанавливать контакт со сверстниками, неисполнение правил поведения в социально-бытовых ситуациях. Недоразвитие или особенности речи осложняют процесс взаимодействия с окружающими, дети в основном не пытаются заменить речь невербальными средствами общения: мимикой, жестами. Прослеживается узость интересов и необходимость проведения коррекционной работы по формированию и развитию навыков социализации будет способствовать адаптации, социализации детей с РАС и дальнейшему усвоению ими АООП НОО [15].

Для успешной социализации ребенка с РАС важно своевременно начать данную работу. Диагноз РАС диагностируется минимум к трем годам, а, значит, именно специалисты детского сада начинают процесс формирования коммуникативного и социального навыка. На успешную

социализацию детей с расстройствами аутистического спектра влияют многие обстоятельства: степень тяжести и глубина аутистических расстройств; ранняя диагностика; своевременная квалифицированная помощь, ее целостный медико-психолого-педагогический характер; соответствующие уровню развития и возможностям ребёнка и адаптированные методы коррекционной работы, ее последовательность, продолжительность, достаточный объем; совместная работа в одном направлении специалистов и семьи.

Для реализации коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра важно принимать во внимание стадии развития и сформированности ведущей деятельности в конкретный момент жизни ребенка. Данное понятие, ввёл А. Н. Леонтьев, характеризовавший возникновение основных психических новообразований характерным возрастному периоду. Также возрастная периодизация Д. Б. Эльконина связана с понятием ведущей деятельности [53].

Для учебной деятельности ребенка с РАС характерно снижение социальных мотивов. Поэтому подбор учебных заданий и использовании стандартных упражнений, предусмотренные учебной программой и материалами затруднён. Также затруднения происходят из-за стереотипности и ограниченности интересов такого ребенка. Важно основываться на концепцию общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Т. А. Власова, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, П. Я. Трошин, Ж. И. Шиф и др.), описывающая развитие высших психических функций ребенка с психофизическими нарушениями осуществляемое по тем же законам, что и развитие высших психических функций в норме. В данных условиях коррекционно-развивающая работа опирается на принцип «замещающего онтогенеза».

Неблагоприятное развитие включает в себя не только процессы формирования нарушений, но и процессы компенсации [9]. Важно принимать во внимание исследование о системном строении дефекта,

выдвинутое Л. С. Выготским. Первичные нарушения, взаимосвязаны с биологической первопричиной, несут за собой появление вторичных нарушений. Появление вторичных (третичных) нарушений определено выпадением ребенка из системы культурных условий, обеспечивающих формирование этих высших психических функций в онтогенезе, соответствующему норме. Л. С. Выготский выдвинул теорию «социального вывиха» у всех детей с нарушениями развития, затрудняющий его «вращение в культуру». Это проявляется в нарушении взаимодействия с окружающим миром, людьми, т.е. трудностями социального взаимодействия.

У детей с РАС это нарушение является основным, и поэтому трудности в социальном взаимодействии встречаются чаще. Теория социальной компенсации Л. С. Выготского основывается на то, что «культурные формы поведения – единственный путь в воспитании ненормального ребенка. Этот путь есть создание обходных путей развития там, где оно оказывается невозможным на прямых путях» [9].

Коррекционная работа организовывается не как набор упражнений, тренировок и практик, направленных на получение навыков и коррекцию несформированных функций. Она имеет результативность только в комплексном междисциплинарном психолого-педагогическом воздействии, учитывающим закономерности онтогенеза и условия функционирования, совместной деятельностью педагога и ребенка.

Данное сопровождение реализуют: воспитатель (если ребенок дошкольного возраста), учитель (если ребенок школьник), тьютор, учительдефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, педагоги дополнительного образования [31]. Педагог реализует непрерывное наблюдение, обучение и воспитание ребенка с РАС. Именно он выбирает коррекционные и образовательные задачи, и, кроме этого, устанавливает стратегии сопровождения и оказания комплексной помощи детям с РАС и их родителям (законным представителям).

Педагог-психолог формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми, взрослыми и окружающим миром, а также навыки коммуникации, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, корректирует нарушения в развитии когнитивной сферы. Также консультирует специалистов и педагогов по вопросам работы с дезадаптивными формами поведения, методам формирования навыка коммуникативного и социального взаимодействия.

Учитель-дефектолог – специалист, который организывает работу с детьми с РАС, и помогает в усвоении специальных адаптированных образовательных программ. Этот специалист реализует грамотную профессиональную поддержку как ученику, так и родителям (законным представителям), а также методическую поддержку воспитателю/учителю. Он принимает участие в адаптации учебных, дидактических материалов и всего образовательного процесса. Так же учитель-дефектолог формирует коммуникативные навыки между ребенком с РАС и взрослым, выстраивая базовые формы социального взаимодействия [32].

Учитель-логопед занимается не только развитием речи, но и формами альтернативной коммуникации при невербальных детях, а также использование для общения на первых этапах развития социализации язык жестов или карточки-рисунки.

Социальный педагог взаимодействует с семьей ребенка, консультирует по организационным вопросам при обучении, контролирует соблюдение прав ребёнка в образовательном учреждении. Оказывает помощь в создании форм взаимодействия ребенка с РАС с социумом и людьми из различных социально-значимых учреждений города.

Комплексная медико-психолого-педагогическая помощь детям с расстройством аутистического спектра ставит перед собой цель – осуществление более полной социализации ребенка [26]. Только комплексный подход в сопровождении ребенка с РАС может дать результат и привести к развитию навыка социализации. В то же время социализация

невозможна без коммуникации. Эти два навыка должны развиваться параллельно и в равной степени.

Если будет развит коммуникативный навык, то и социализация у ребенка будет проходить успешнее. Коммуникация – процесс обмена информацией между людьми. Данный процесс помогает во взаимодействии с окружающими. Для организации коммуникации используются следующие формы общения: речь, жестикуляция, язык жестов, рисунки, письмо. Начиная работу с ребенком с РАС, необходимо определиться с помощью родителей, какую форму общения использовать и развивать в процессе воспитания и обучения.

Так как ребенок с РАС в большинстве случаев имеет значительную задержку в развитии речи, то на первых этапах социализации это может быть язык жестов или рисунки, как способ общения для выстраивания коммуникации. Следующим этапом формируем 9 важных навыков общения: просьба о желаемом предмете (о поощрении), просьба о помощи, просьба о перерыве, отказ, согласие, реакция на просьбу «подожди», реакция на функциональные инструкции, реакция на сообщение о смене видов деятельности, выполнение инструкции, следование расписанию. На элементарных навыках общения развиваются коммуникативные навыки. Развитие коммуникации у детей с РАС способствует уменьшению дезадаптивного поведения, а также дает возможность общаться со взрослыми и другими детьми, повышает уровень адаптации, социализации.

Навык социального взаимодействия начинает формироваться со взрослыми людьми, и зачастую сначала проводится работа с имитированием действий взрослого человека, дальше формируется умение следовать простым указаниям другого человека (выполнять просьбы), умение взаимодействовать с разными педагогами (специалистами) [37].

Навык социального взаимодействия со сверстниками формируется сложнее и включает два аспекта – «механическое» накопление опыта и усвоение определенных социальных умений, и развитие социальной

мотивации. Ключевые навыки, которые отрабатываются с детьми РАС, при взаимодействии с детьми являются: спокойное поведение рядом с другими, навык обращать внимание на них, подражать поведению сверстников, следовать общим правилам, адекватно реагировать на приветствия и другие действия, включаться в совместную деятельность с другими, делиться предметами, помогать им.

При обучении социальным навыкам используются следующие методы и приемы: игра, моделирование модели коммуникативного поведения, видеомоделирование модели желательного навыка или поведения, социальные сказки (истории), система подкрепления (фишки, карточки) [20].

Игра в жизни ребенка является ведущей деятельностью, которая в большей степени служит проводником в социальный мир, учит взаимодействовать с окружающими, узнавать свойства и признаки предметов. Игра является отражением социальной жизни, оказывает существенное воздействие на всестороннее развитие ребенка. Позволяет развивать мышление, воображение, память, внимание, речь, учит выстраивать логические связи, исследовательские навыки.

Для аутичных детей игра служит модератором поведения, а также выполняет основную задачу – способствует установлению эмоционального контакта с социумом. В процессе игровой деятельности ведущая роль отводится педагогу, который наблюдает за реакцией аутичного ребенка на игру в целом. Педагог должен четко отслеживать эмоциональные колебания детей и стимулировать их на продолжение игры. Для каждого обучающегося требуется индивидуальный подход и четкая дифференцированность не только в конкретных обучающих заданиях, но и в подборе игр. Внесение в игру новых социальных смыслов приближает ребенка к миру людей, дает новые представления о социальных взаимоотношениях [36].

Обучающиеся с расстройством аутистического спектра нуждаются в длительной адаптации к условиям обучения и взаимодействия с педагогом. Параллельно с формированием социального навыка в стенах

образовательного учреждения ведется работа по включению детей в систему дополнительного образования, в том числе посещение спортивных секций. Отталкиваясь от увлечений или заинтересованности ребенка родителям предлагается посещать учреждения социально-культурной и спортивной направленности. Необходимо обязательное включение социального педагога.

Социальный педагог ищет способы договориться с тренерами и педагогами дополнительного образования о включении ребенка в группу с участием родителя как сопровождающего своего ребенка. Немаловажные социальные навыки, которым обучается ребенок с РАС, это посещение магазинов и совершение самостоятельных покупок, проезд в общественном транспорте, посещение театров, музеев и т.д. Часто родители (законные представители) отказываются от посещения общественных мест с ребенком из-за нежелательного поведения, хотя это очень важный блок в развитии социального навыка ребенка с РАС, объясняя значимость этого навыка, сопровождаем семью очно или заочно на первых этапах расширения социальных связей.

Особую проблему для ребенка с аутизмом представляет освоение навыков самообслуживания и бытового поведения. Трудности обучения навыкам социально-бытового поведения связаны в большей степени с нарушениями коммуникации и произвольного сосредоточения, а также страхами аутичных детей [30]. Характерно, что многому аутичный ребенок может научиться самостоятельно при случайных обстоятельствах, но не через подражания другому человеку. При этом овладение навыком бывает сцеплено с конкретной ситуацией и крайне затруднен перенос навыка в другую ситуацию.

В связи с нарушениями социального поведения бывает крайне трудно организовать ситуацию обучения. Ребенок с расстройством аутистического спектра не выполняет инструкций, игнорируя их, убегая от взрослого или делая все наоборот. Но при специальной и своевременной коррекционной

работе, с использованием современных методов обучения таких детей, удастся достигнуть видимых результатов [36].

Таким образом, при расстройствах аутистического спектра наблюдаются нарушения социальной адаптации. Поэтому первостепенной задачей в коррекционной работе детей с РАС является не формирование у ребенка академических знаний, а адаптация его к наиболее самостоятельной жизни в обществе. Адаптивное поведение является одной из сфер, в которой проявляются аутистические расстройства. Многие дети с РАС не способны освоить даже элементарные навыки самообслуживания и полностью зависят от опекающих их лиц.

Выводы по 1 главе

Вопросами определения аутизма в области медицины в нашей стране занимались такие ученые, как С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев. Среди представителей психолого-педагогического направления, изучающих детский аутизм, следует назвать В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. Несмотря на неоценимый вклад ученых в разработку данной проблемы, явление аутизма до сих пор недостаточно изучено, нет единого мнения о причинах возникновения аутистических расстройств.

На сегодняшний момент, все большее распространение получает термин «расстройства аутистического спектра», под которым принято понимать триаду симптомов: нарушения в сфере социального взаимодействия, нарушения коммуникации (способности к общению), а также стереотипность поведения. Учеными признается первазивный характер нарушений при расстройствах аутистического спектра.

Для детей с аутизмом характерны нарушения социального развития, особые нарушения речевого развития (эхолалии, мутизм, отсутствие речи от первого лица и др.), гипер- или гипосензитивность к сенсорным стимулам, своеобразное развитие мышления и другие особенности. Учеными подчеркивается характерная для аутизма неравномерность и парциальность.

В большинстве современных концепций главной целью работы с аутичным ребенком является такая организация его жизненного маршрута, при которой, несмотря на его особые потребности, он смог бы найти свое место как в образовательной, так и в профессиональной системах. Для достижения этой цели важно правильно определить и выстроить систему помощи и поддержки как самого ребенка с аутизмом, так и его семьи.

Одним из важнейших периодов жизни любого ребенка, в том числе и ребенка с нарушениями развития, является период обучения в школе. 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. Необходимо сопровождение обучения детей с РАС, при котором стратегия и тактика коррекционной работы строятся, исходя из актуального уровня развития ребенка и основываясь на динамике изменений, стимулирующих это развитие.

На первых этапах обучения более эффективным является обучение в ресурсных классах, где лучше можно учитывать особенности детей. Обучение в ресурсном классе для детей с РАС будет более успешным, если до него проводилась подготовка к такому обучению. Вопрос об обучении каждого ребенка с РАС должен решаться индивидуально. Обучение должно начинаться только после предварительного этапа, подготавливающего обучение в ресурсном классе и являющегося одновременно диагностическим периодом.

Тьюторство – практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей: личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности Тьютор или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребёнка в образовательное пространство школы. Тьютор – это:

- наставник;
- посредник;
- человек, который научит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи);
- позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск.

В настоящее время специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста.

На практике тьюторами могут работать специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов, училищ, а также родители ребенка с ОВЗ.

Целью деятельности тьютора в инклюзивной образовательной среде является успешное включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения.

Функции тьютора:

- Корректно и четко помогает ученику встраиваться в учебный процесс.
- Поддерживает школьника в новой, непривычной, постоянно меняющейся ситуации.
- Ведет дневник наблюдений.
- Содействует учителю таким образом, чтобы обучение ребенка с ОВЗ не влияло на качество образования всего класса.
- Черты характера, необходимые тьютору для выполнения функций: терпение и коммуникабельность, умение строить грамотные, очень тактичные отношения.

Главной особенностью инклюзивного образования является индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для каждого ученика. Поэтому школа является той естественной средой, которая подготавливает ребёнка к дальнейшей самостоятельной жизни, к социальному взаимодействию.

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя способ передачи ученику социального опыта, способ введения его в систему общественных отношений, а также процесс индивидуальных изменений личности. Люди, имеющие расстройство аутистического спектра, испытывают наибольшие трудности в усвоении социальных навыков.

Одними из главных затруднений в социализации детей с расстройствами аутистического спектра являются: не соответствующие

действительности восприятия внешних раздражителей, ограниченность эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, при расстройствах аутистического спектра наблюдаются нарушения социальной адаптации. Поэтому первостепенной задачей в коррекционной работе детей с РАС является не формирование у ребенка академических знаний, а адаптация его к наиболее самостоятельной жизни в обществе. Адаптивное поведение является одной из сфер, в которой проявляются аутистические расстройства. Многие дети с РАС не способны освоить даже элементарные навыки самообслуживания и полностью зависят от опекающих их лиц.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОЦИАЛИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1 Исследование уровня сформированности навыков социализации у детей с РАС

Формирующий эксперимент проводился на базе ресурсного класса КГУ «Общеобразовательная школа № 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В составе экспериментальной группы – 6 детей младшего школьного возраста (7-8 лет), имеющих заключение – расстройство аутистического спектра. Формирующий эксперимент проводился в течении года.

Структура эмпирического исследования:

1) констатирующий этап, включающий: определение методик исследования, критериев и показателей исследуемого процесса, разработка программы формирования навыков социализации, проведение констатирующего эксперимента;

2) формирующий этап, содержащий выявление, и апробация условий эффективности реализации программы формирования навыков социализации, реализация данной программы, промежуточный диагностический срез, математико-статистическая обработка полученных данных, проведение коррекционного этапа опытно-экспериментальной работы;

3) контрольно-аналитический этап, состоящий из: контрольного диагностического среза, обобщения и интерпретации полученных результатов, написания выводов.

Проведя анализ методической литературы, психолого-педагогических исследований по проблеме развития социальных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, мы

сформулировали и выделили цель и задачи констатирующего этапа эксперимента.

Цель: исследование процесса социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Задачи:

- 1) проанализировать литературные источники по изучаемому вопросу;
- 2) провести подбор методики для обследования;
- 3) организовать констатирующий эксперимент;
- 4) дать оценку уровню сформированности социализации у детей с РАС;
- 5) раскрыть особенности процесса социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в ходе констатирующего эксперимента.

Обследование проводилось на базе ресурсного класса КГУ «Общеобразовательная школа № 17 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В составе экспериментальной группы – 6 детей в возрасте 7-8 лет.

Экспериментальное исследование осуществлялось с использованием таких методов, как:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме диагностики расстройств аутистического спектра;
- метод наблюдения;
- метод эксперимента.

Наблюдение проходило в первой половине дня, а также при диагностике были соблюдены все педагогические принципы.

Проанализировав психолого-педагогическую документацию, также для того, чтобы сохранить объективность полученной мы использовали данные, которые были получены от специалистов: родителей, учителя ресурсного класса, дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, тьютора. У детей экспериментальной группы мы выявили следующие трудности:

- коммуникации и произвольного сосредоточения;

- во взаимодействии с людьми и окружающим миром;
- в овладении навыками самообслуживания и бытового поведения;
- переноса приобретенного навыка в другую ситуацию;
- в освоении игровой деятельности;
- в выполнении инструкций, игнорирование их.

Обследование на констатирующем этапе было проведено в три этапа:

- 1) предварительный (подбор детей, сбор анамнеза об испытуемых);
- 2) основной (исследование сформированности навыков социализации у детей с РАС);
- 3) заключительный (подведение итогов результатов обследования, написание выводов на основании полученных результатов).

При организации и реализации диагностики за основу взята «Вайлендская шкала адаптивного поведения». Это интервью, имеющее полуструктуру, в ходе которого на вопросы заранее выделенного узкого круга тем интервьюера отвечают родители ребёнка или люди из его ближайшего окружения. Такое исследование отличается своей глубиной и получением более детальной информации о ребёнке.

Группой авторов во главе с С. Спарроу данная методика была разработана в 1985 году. Это одна из часто используемых формализованных методик с установленным порядком, содержанием и формой вопросов, которая даёт оценку уровню развития адаптивного поведения и его соответствие определённым возрастным нормам. Вайлендская шкала адаптивного поведения (VABS Classroom Edition, 1985) актуальна у детей в возрасте от 3 до 12 лет и 11 месяцев. Данная версия шкалы сформирована специально для детей, которые посещают образовательное учреждение. Под понятием «адаптивное поведение» в VABS понимают непрерывную деятельность ребёнка, обеспечивающая его взаимодействие с окружающими людьми и способность заботиться о себе. В ходе взросления адаптивное поведение становится более самостоятельным, независимым от близких,

окружающих и их помощи. Полученные и сформированные навыки, которые необходимы для адаптации в семье, школе, детском саду и в обществе соответствуют каждому возрастному периоду [44]. Так же, шкала выявляет общий уровень адаптивности, показывая умения ребёнка в освоении четырех навыков: коммуникации, быденной жизни, социального поведения и моторных. Мы акцентировали свое внимание на шкале, связанной с темой нашего исследования – шкале социализации.

Диагностика проводилась на основе метода наблюдения. Диагностировалась сформированность навыков, дифференцированных в 3 блока:

1) навыки межличностного взаимодействия состоит из:

- реакция в ответ на взаимодействие;
- моторной и вербальной имитации;
- предпочтения во взаимоотношениях с конкретными сверстниками;
- выражения собственных эмоций;
- установления контакта с одноклассниками и педагогами.

2) навык игры и времяпрепровождения содержит:

- интерес к действиям других;
- играть с игрушками в соответствии с их предназначением;
- делиться/просить игрушки;
- совместные игры на перемене;

3) навык сотрудничества включает:

- нахождение в течение урока в классе, ребёнок сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя;
- умение здороваться/прощаться в соответствии с ситуацией;
- знакомство с другими, умение назвать своё имя;
- вежливость (извиниться, попросить и т. п.).

Задания, которые представлены в данных блоках, предполагают определённый уровень социализации ребёнка, умение вступать во взаимодействие и поддерживать коммуникацию и контакт.

Таким образом, в процессе исследования определяются умения и навыки ребёнка, которые у него сформированы, формируются или отсутствуют.

Оценка результатов происходит по следующим критериям:

«-» – несформированный навык;

«+/-» – частично сформированный навык, используемый с подсказкой/помощью взрослого, а также в необычной форме или не всегда адекватно;

«+» – сформированный навык.

Итак, обсудим результаты констатирующего этапа эксперимента.

Обследование сформированности социализации было проведено в ресурсном классе. Так, были получены следующие результаты изучения сформированности навыка социализации у детей с расстройством аутистического спектра. Результаты диагностики по выявлению уровня сформированности навыков социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты изучения уровня сформированности навыка социализации у детей с РАС

№	Навыки социализации			Уровень сформированности навыка социализации
	Межличностное взаимодействие	Игра и времяпрепровождение	Сотрудничество	
1	+/-	-	-	Низкий
2	-	-	+/-	Низкий
3	+/-	-	-	Низкий
4	-	-	+/-	Низкий
5	+/-	+/-	-	Средний
6	+/-	-	+/-	Средний

Наглядно полученные результаты представлены в рисунке 1.

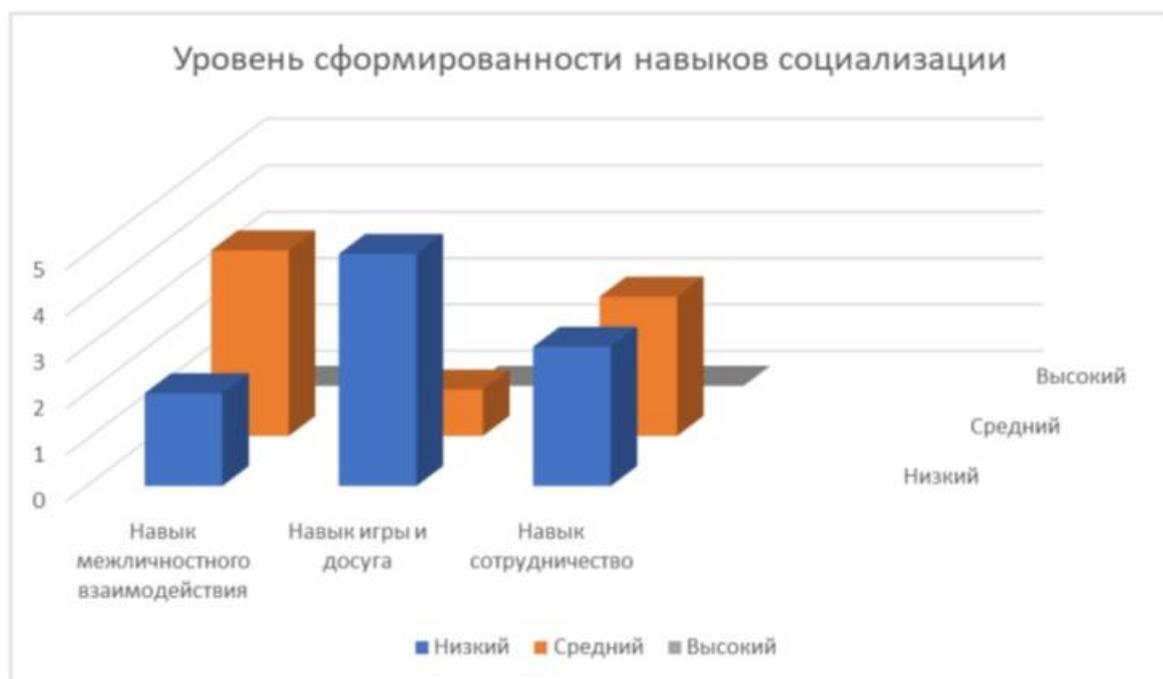


Рисунок 1 – Уровень сформированности навыков социализации по результатам констатирующего этапа эксперимента

Исходя из полученных результатов, только два воспитанника (33,3%) показали средний уровень социализации, у 4 детей (66,7%) был выявлен низкий уровень, а высокого уровня было не выявлено.

У детей с низким уровнем не сформирована основная часть социальных навыков, которые необходимы для взаимодействия с социумом, игры со сверстниками и сотрудничества. Значительно ниже возрастной нормы уровень сформированности навыков социальной адаптации.

Два ребёнка (33,3%) с низким уровнем межличностного взаимодействия показывали отсутствие или несформированность ответной реакции на взаимодействие общества, а также навыков вербального и моторного подражания, трудность в установлении эмоционального контакта со специалистами и сверстниками, а также отсутствие предпочтения во взаимоотношении со взрослыми и сверстниками.

У пяти обследуемых (83,3%) игры и досуг имеют ограниченный порядок действий. Для детей с низким уровнем показателей по навыку игра и досуга свойственно игнорирование интереса к деятельности других,

избегание игр и игрушек, а также не использование их по функциональным назначениям, ребята в основном пропускали игры с одноклассниками, вступали в игру только с полной физической помощью тьютора, не хотели делиться игрушками самостоятельно, а также по просьбе другого человека. Зачастую играли только по своим правилам, в настольные игры с установленными правилами со взрослыми или сверстниками не способны играть. В мячик играли несколько детей, они могли поймать и отбить его, а также ученикам нравилось участвовать в хаотичном беге. Отмечается, что данная группа детей в основном сидела отдалённо, одиноко, иногда они смотрели на деятельность других, но не проявляли инициативу включиться в неё.

Трое детей с РАС (50%) с низким уровнем навыков в блоке сотрудничество в большей степени не соблюдали правила поведения в школе (в течение урока не находились в классе, часто выбегали, не сидели за партами, выкрикивали, проявляли агрессию, двигались не в соответствии с указаниями учителя, а по собственному желанию). Для того, чтобы школьные правила соблюдались важно постоянно сопровождение и наблюдение со стороны взрослых детей с расстройством аутистического спектра, которые непрерывно могут помочь, подсказать и показать, что необходимо делать в сложившейся, конкретной ситуации. Ситуация приветствия и прощания происходили исключительно при помощи и подсказке педагога. Во время знакомства ученики либо игнорировали и вели себя отстранённо, избегая незнакомого человека, либо здоровались, но только с помощью взрослого.

У детей со средним уровнем сформированные социально-бытовые навыки зачастую не имеют стойкий характер. Подсказка или помощь взрослого зачастую необходима ученикам в процессе взаимодействия с окружающим миром, в игре, а также помощь нужна в соблюдении правил поведения. Также ниже нормы показатели сформированности социальных навыков.

У 4-х детей (66,7%), которые показали средний уровень межличностного взаимодействия, отмечается сформированность реакции на взаимодействие, навыков подражания, основных навыков установления контакта и взаимоотношений. В главной мере ученики старались взаимодействовать и вступать в контакт со знакомыми детьми, но иногда делали это в необычной/неадекватной форме. Они проявляли предпочтения в общении с определёнными специалистами и сверстниками. Попытки взаимодействовать не всегда проявлялись в адекватной форме. Некоторые ученики показывали эмоции и говорили о них в «эхолаличной» форме, которая была услышана ранее от окружающих людей.

Один ребёнок (16,7%) играет с игрушками, интересуется деятельностью других, может вступить в примитивные игры, которые связаны со взаимодействием с другими людьми. Важно напоминать правила игры и призывать делиться игрушками. Ролевые игры недоступны. Важно отметить, что ребёнок использовал неигровые предметы, одушевлял их, сортировал игрушки и неигровые предметы по признаку цвета, формы и размера, а не функциональным свойствам. Чаще была замечена одиночная игра, в отдалённом месте.

У троих детей (50%) показатели навыков сотрудничества выявили, что ученики самостоятельно соблюдали многие правила поведения в школе (например, находились в классе, сидели за партами во время урока или двигались в соответствии с указаниями педагога). Вербальные дети здоровались и прощались с подсказкой взрослого, а в ситуации знакомства называли свое имя с помощью тьютора. Невербальные дети могли поздороваться с помощью жеста по показу взрослого, который озвучивает действие. Дети были вежливыми и с подсказкой педагога могли извиниться или попросить о чем-то у одноклассника, сверстника или взрослого, используя слово «пожалуйста» или жест, часто выполняли данные действия в необычной форме.

По итогам проведения диагностики было сформулировано, что для детей с расстройством аутистического спектра характерно:

- нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации;
- трудности социального взаимодействия;
- отсутствие эмоциональной и социальной взаимности;
- поведенческие особенности;
- ограничение спектра интересов и деятельности.

В соответствии с данными констатирующего эксперимента был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего эксперимента, включающий специально подобранные игры и занятия, проводимые тьютором, а также ряд упражнений в ходе различных режимных моментов.

Таким образом, исходя из проанализированных результатов изучения уровня сформированности социализации детей, имеющих расстройство аутистического спектра, можно отметить, что уровень социализации зависит от степени сформированности у них социальных навыков.

Проведенный нами констатирующий этап эксперимента позволяет сделать вывод, что уровень сформированности навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра значительно ниже нормы.

2.2 Комплекс мероприятий по формированию навыков социализации детей с РАС

В соответствии с данными констатирующего этапа эксперимента нами был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего этапа эксперимента.

Была организована серия специально подобранных игр и занятий, проводимых тьютором, а также ряд упражнений в ходе различных режимных моментов для развития и формирования навыка социализации.

С учетом проводимого обследования экспериментальное обучение было нацелено на развитие социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Были определены задачи формирующего этапа эксперимента:

- 1) определение основных направлений коррекционной работы по развитию социализации детей с РАС;
- 2) подбор и анализ игр и заданий;
- 3) проведение формирующего этапа эксперимента;
- 4) проведение контрольного этапа эксперимента для доказательства эффективности предложенного средства развития навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Для проведения формирующего этапа эксперимента по повышению уровня сформированности навыка социализации школьников с РАС нами была проанализирована программа психологической коррекции по социальному развитию для детей с ограниченными возможностями, разработанная Л. В. Шориной, С. Р. Мусаитовой «Пойми меня» [40]. Социально-психологическая программа помогает овладеть необходимым «инструментарием» познания особенного ребенка. В программе представлена многоступенчатость и системность коррекционноразвивающего обучения детей с ОВЗ, направленная на методы взаимодействия взрослого и ребенка в целях максимального восстановления нарушенной целостности развития, обеспечение социализации детей данной категории. Целью данной программы является: формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья личностных свойств и качеств, необходимых для их успешного вхождения в систему социальных отношений.

Основные задачи:

- социальная адаптация детей с ОВЗ к внешнему миру;
- коррекция психофизических недостатков, через использование компенсаторных механизмов;
- формирование у ребенка представлений о самом себе и развитие элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения ребенка к себе;
- формирование способов усвоения детей с ОВЗ социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности.

При подборе игр и заданий для организации занятий, учитывались особенности всех сфер развития данной категории детей.

В ходе констатирующего этапа эксперимента, нами были выявлено, что для детей с расстройством аутистического спектра характерно:

- нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации;
- трудности социального взаимодействия;
- отсутствие эмоциональной и социальной взаимности;
- поведенческие особенности;
- ограничение спектра интересов и деятельности.

Поскольку формирование социализации у детей с РАС характеризуется своеобразным отставанием, то для организации обучения детей с РАС важно создавать комплексную систему, в которой одновременно выстраивается среда, учитывающая возможности и потребности ребенка, и осуществляется коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие высших психических функций и коррекцию нарушений развития.

Исходя из этого, нами были выделены следующие направления тьюторского сопровождения:

- формирование и расширение способов активного межличностного взаимодействия;
- создание возможности более глубоких контактов с миром;
- формирование и развитие более сложных форм проведения игр и времяпровождения;
- формирование навыка сотрудничества.

Экспериментальное обучение носило комплексный характер и включало 3 этапа:

1) формирование у ребенка готовности к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности. на данном этапе реализуются следующие задачи:

- знакомство, создание положительной эмоциональной атмосферы;
- снятие барьеров в общении, формирование положительного отношения к себе и другим;
- регулирование поведения в коллективе, развитие адекватных способов поведения;

2) формирование у детей с ОВЗ навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста. задачи данного этапа:

- установление эмоционально-позитивного контакта, первичных взаимоотношений;
- снятие напряженности, скованности, снижение тревожности, страхов, агрессии;
- развитие лучшего понимания другого и себя, обобщение адекватных способов взаимодействия;
- знакомство с базовыми эмоциями, формирование коммуникативных навыков;
- развитие спонтанности;

3) адаптация особенных детей к жизни в обществе в быстро изменяющемся мире. на третьем этапе осуществляется реализация задач:

- создание положительной эмоциональной атмосферы;
- развитие лучшего понимания себя и других;
- снятие барьеров в общении, регулирование поведения в коллективе;
- развитие умения правильно выражать свои чувства, правильно оценивать себя и других.

Работа тьютора начинается с момента, когда ученика привели в школу, далее происходит сопровождение по расписанию и режимным моментам, затем внеурочная деятельность и после у каждого ребёнка составлен график посещения коррекционных занятий и время ухода ученика из школы зависит от дня недели. Тьютор непосредственно участвует во всей деятельности ученика в школе, поэтому социализация происходит постоянно и непрерывно, т.к. тьютор – посредник между ребёнком с РАС и окружающим миром. А также проводится индивидуальная или групповая коррекционная работа по развитию сформированности навыка социализации, которая состоит из трёх этапов.

Первый этап, направленный на формирование у ребенка готовности к усвоению общественного опыта через совместные действия взрослого и ребенка, действия по образцу и речевой инструкции, поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности. Приведём пример фрагмента занятия, включающего в себя упражнения.

Занятие начинается с установления позитивного контакта с детьми.

Упражнение «Добрые ладошки»

Цель: снижение психоэмоционального напряжения, закрепление глазного контакта.

Тьютор предлагает поздороваться ладошками. Сначала он просит обратить внимание на свои ладошки и на ладошки других детей. Затем подходит к каждому ученику и прикасаясь своими ладонями к ладоням

ребенка говорит: «Здравствуй, Ярослав». Педагог делает акцент на зрительный контакт между ребенком и специалистом. Ученик должен ответить на приветствие приветствием и назвать имя педагога. Если ребёнок неговорящий, его действие озвучивает тьютор. Далее дети таким же образом здороваются между собой.

Затем переходим на этап формирования готовности к совместным действиям взрослого и ребенка, выполнение действий по образцу и речевой инструкции.

Игра «Вперед 4 шага»

Цель: развитие навыков имитации, развитие крупной моторики, развитие умения работать в команде.

Тьютор поёт песенку и показывает движения, которые ученики должны повторить. Сначала движения медленные, затем темп прибавляется.

Вперёд четыре шага, назад четыре шага,
Кружится-кружится наш хоровод,
Ручками похлопали, ножками потопали,
Плечиком подвигали, а потом попрыгали.

Дети сначала с тьюторами становятся в круг, берутся за руки и выполняют движения песенки, которую поют тьюторы. Речевые дети могут петь песенку вместе со взрослым.

Следующий этап развитие навыков общения.

Игра «Флажок»

Цель: развитие навыков общения, обучение называнию друг друга по имени.

Педагог произносит слова:

Детки встали в кружок

Увидали флажок.

– Кому дать, кому дать, кому флаг передать?

Выйди, (имя ребёнка), в кружок,

Возьми, (имя ребёнка), флажок

Выйди, выйди, возьми, выше флаг подними.

Вербальные дети повторяют слова за педагогом, за невербальных стишок произносит тьютор. Тот чьё имя назвали выходит в круг и поднимает флажок. Затем тот, кто стоит в центре выбирает следующего, кто встанет в центр круга, называя его имя или показывая жестом.

Далее происходит развитие интереса и потребности в подвижных играх.

Подвижная игра «Замри»

Цель: формировать потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании, развивать интерес к подвижным играм; закреплять умение бегать и ползать.

Ведущий-льдинка считает до 5, а затем догоняет убегающих. Когда он до них дотрагивается, они замирают на месте в широкой стойке. Тьютор помогает детям, для считает за неречевых детей. Помогает в выборе нового ведущего. Когда ведущий дотронулся до ребёнка, ученик замирает на месте в стойке широко расставлены ноги, остальные дети, которые двигаются могут проползти между ногами у «замороженных».

В качестве перехода на второй этап работы, направленный на формирование у детей с ОВЗ навыков активного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, также проводилась коррекционноразвивающая работа, с использованием игр.

Рассмотрим примеры игр:

«Щекотка» и «Гребём вёслами»

Цель: развить социальное взаимодействие, зрительный контакт, совместное внимание. Поощряя наших детей желание щекотать нас в ответ на наши действия или наклоняться вместе с нами взад-вперед, мы обучаем их социальному отклику «Ты – мне, я – тебе». Приобретение общего опыта, подкрепляемого зрительным контактом.

Начинается игра с легкой щекотки. Необходимо помнить, что нужно щекотать только так, чтобы это нравилось ребенку. Делаем паузу и ждём,

чтобы ребёнок попросил продолжить. Если ребенок показывает страх в ответ на действия тьютора, сначала показываем эти действия на кукле или его любимой игрушке, при этом изображая, как они смеются и как им весело. Затем показываем ребенку, как щекотать нас. Громко смейтесь и сохраняйте зрительный контакт. По требованию нужно остановиться. Можно разработать физический сигнал для остановки.

С детьми, которые уклоняются от легких прикосновений, пробуем игру «Гребем веслами»: – садимся, вытянув ноги в форме буквы V. Садимся лицом друг к другу, чтобы ноги ребёнка прижимались к нашим. Крепко сжимаем его плечи и раскачиваемся взад-вперед, глядя на ребенка. Напеваем, повторяя: «качаем (имя ребенка)». Ребёнок в ответ на наши действия даёт реакцию: радость или тревожность. Если ребёнку понравилось, то он включается в процесс и начинает в ответ тоже щекотать. Если ребёнку не нравится, то игра меняется и уже тогда ученик успокаивается и формирует зрительный контакт.

Игра «Шалтай - болтай»

Цель: снятие мышечного напряжения и расслабление.

Педагог произносит слова:

Шалтай - болтай сидел на трубе.

Шалтай - болтай свалился во сне.

Дети сидят в кругу на ковре, положив руку на соседа, слушают стихотворение и качаются влево-вправо, на последних словах ложатся на спину.

«Игры с пальчиками»

Цель: научить слышать словесную инструкцию, понимать, о чем говорится в потешке; соотносить слова с действиями пальцев; развивать эмоции.

Тьютор произносит стих и даёт образец выполнения. Прячет каждый палец по очереди.

Этот пальчик хочет спать,

Этот пальчик – прыг в кровать!

Этот пальчик прикорнул,

Этот пальчик уж заснул.

(Остается один большой палец)

Тише, пальчик, не шуми,

Братиков не разбуди.

(Разгибают все пальцы, поднимают руки вверх)

Вот вставать уже пора,

В школу нам идти пора.

Ученики повторяют за тьютором, те, кто понимает обращенную речь делают самостоятельно, без подсказок тьютора. Сгибают по очереди все пальцы, в конце остается только большой палец. Затем разгибают все пальцы и поднимают руки вверх.

Игра «Кто у нас хороший»

Цель: релаксация, развитие доброжелательного отношения к сверстникам, развитие навыка самостоятельности.

Выбирается один ребенок, который будет стоять в центре круга. Тьюторы напевают слова: «Кто у нас хороший, кто у нас пригожий? (имя ребёнка) хороший, (имя ребёнка) пригожий». Затем у ребенка в кругу спрашивают: «Выбери, кто будет хорошим?» и помогают делать выбор. Дети стоят в кругу, остальные говорят слова, ходят по кругу, сужают круг, и все глядят ребенка в кругу. Ребёнок, стоящий в центре, делает выбор самостоятельно, либо с помощью педагога.

Третьим этапом была адаптация особенных детей к жизни в обществе в быстро изменяющемся мире. Занятия, который проводились на данном этапе, были также направлены на умение выражать эмоции свои и понимать эмоции других, а также на расслабление мышечной системы. Примеры упражнений:

Упражнение «Радость», «Грусть»

Цель: научиться выражать эмоции грусти и радости.

«Вкусные конфеты»

Перед началом игры «Вкусная конфета» тьютор показывает образец, что необходимо делать, в дальнейшем следит за игрой и корректирует, если эмоции проявляются эмоции. У ученика в руках воображаемый кулек (коробка) с конфетами. Он протягивает его по очереди детям. Они берут по одной конфете и благодарят ребёнка (за неговорящих детей озвучивает тьютор), потом разворачивают бумажки и берут конфеты в рот. По детским лицам видно, что угощение вкусное.

Упражнение «Стрекоза замерзла»

Тьютор говорит: «Пришла зима, а Стрекоза не приготовила себе домик, не запасла еды. Стрекоза дрожит от холода:

Холодно, холодно,
Ой-ёй-ёй-ёй!
Голодно, голодно,
Жутко зимой!
Мне некуда деться,
Сугробов не счесть.
Пустите погреться
И дайте поесть.

Дети показывают действия, подходящие к словам. Мимика. Приподнятые и сдвинутые брови; стучать зубами.

Упражнение «Шуршалки, шумелки»

Цель: совершенствование слухового восприятия, снятие эмоционального напряжения, создание положительного эмоционального климата в группе.

Перед игрой заранее изготавливаются атрибуты «яйцо» от киндер сюрприза, которое наполняем сыпучими, стучащими предметами: семечки, крупа, пуговички, скрепки и т.д. Педагог предлагает детям послушать и определить, что получилось: шуршалка, шумелка, гремелка и пр. Далее можно предложить найти одинаковые по звучанию игрушки. Дети сначала

знакомятся с игрушками, слушают каждую. Узнают, что именно она делает (стучит, гремит, шуршит). Затем отгадывают.

Упражнение «Паровозик»

Цель упражнения: развивать умение положительно взаимодействовать друг с другом.

Специалист предлагает нескольким детям стать друг за другом, сам становится впереди них и говорит: «Вы будете вагончиками, а я паровозом». Паровоз дает гудок — и поезд начинает двигаться сначала медленно, а затем быстрее. Движение сопровождается звуками, которые произносят играющие. Время от времени паровоз замедляет ход и останавливается, специалист говорит при этом: «Вот и остановка». Затем паровоз вновь дает гудок — и поезд движется дальше. Дети встают в паровозик, держа друг друга за талию, слушают команду и повторяют действие за тьютором, ускоряясь и замедляясь по ходу.

Упражнение «Парус»

Цель: релаксация.

Внутри круга большая легкая ткань «парус». Тьюторы приговаривают слова: «Ветер по небу гуляет, ветер парус раздувает, ветер парус раздувает, парус «имя ребенка» накрывает. Тьютор набрасывает парус на ребенка. И так всем детям по кругу. Дети с тьюторами садятся на коврик по кругу, все тьюторы и дети держатся за парус. Речевые дети могут тоже проговаривать слова.

Таким образом, несмотря на то, что многие дети с РАС не способны освоить даже элементарные навыки самообслуживания и полностью зависят от опекающих их лиц при проведении коррекционной работы происходит не только формирование и развитие навыка социализации и адаптации к наиболее самостоятельной жизни в обществе, способов активного взаимодействия с окружающей средой, постепенно возникают возможности более глубоких контактов с миром, возникают и развиваются более сложные формы адаптивного поведения и саморегуляции, но и расширение

академических знаний у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра [55].

2.3 Анализ эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы

Для того, чтобы доказать эффективность работы тьютора по развитию навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, нами был проведен контрольный этап эксперимента, в котором принимала участие вся группа школьников, проходивших экспериментальное обучение.

На констатирующем этапе эксперимента у детей отмечалось: нарушение в использовании вербальных и невербальных средств коммуникации; трудности социального взаимодействия; отсутствие эмоциональной и социальной взаимности; поведенческие особенности и ограничение спектра интересов и деятельности.

Для получения результатов контрольного эксперимента мы опирались на диагностическую процедуру, которую проводили на констатирующем этапе эксперимента.

По результатам тьюторского сопровождения и проведения работы над повышением уровня сформированности навыка социализации произошли следующие изменения в сторону развития навыков социализации (таблица 2).

Таблица 2 - Результаты изучения уровня сформированности навыка социализации у детей с РАС

№	Навыки социализации			Уровень сформированности навыка социализации
	Межличностное взаимодействие	Игра и времяпрепровождение	Сотрудничество	
1	+	+/-	+/-	Средний
2	+	+/-	+/-	Средний
3	+	+/-	+/-	Средний
4	+	+/-	+/-	Средний

5	+	+/-	+/-	Средний
6	+	+/-	+/-	Средний

Наглядно полученные результаты представлены в рисунке 2.

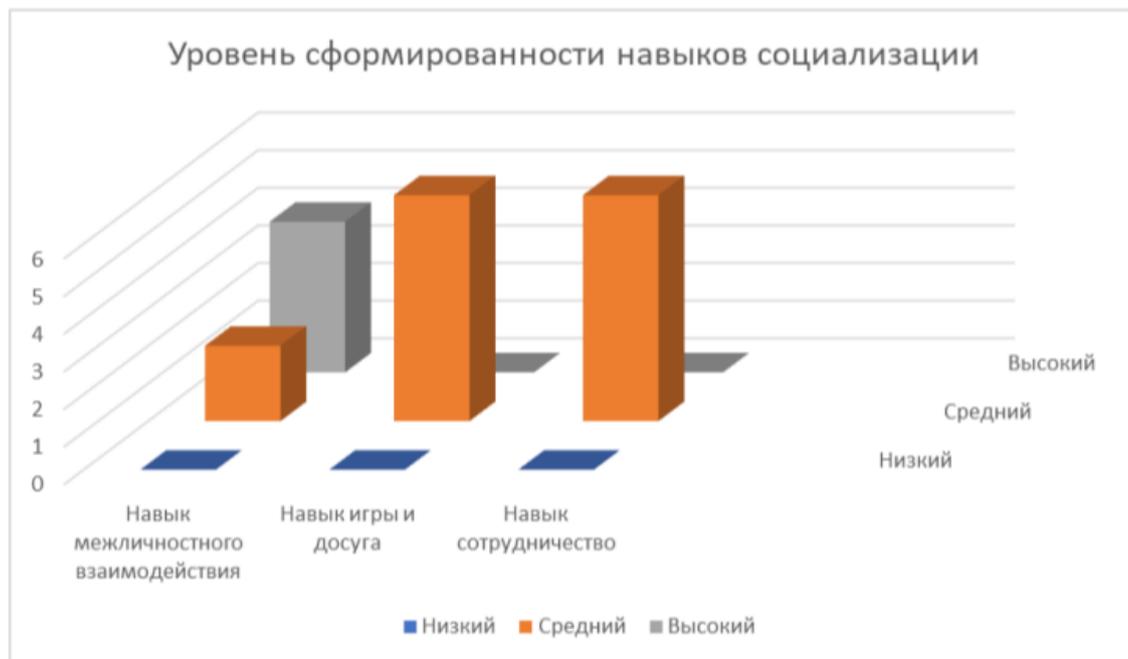


Рисунок 2 – Уровень сформированности навыков социализации после проведения формирующего этапа эксперимента

Таблица 3 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента

№	Уровень сформированности навыка социализации					
	Межличностное взаимодействие		Игра и времяпрепровождение		Сотрудничество	
	До	После	До	После	До	После
1	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Низкий	Средний
2	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
3	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Низкий	Средний
4	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
5	Средний	Высокий	Средний	Средний	Низкий	Средний
6	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Средний	Средний

По результатам тьюторского сопровождения и проведения работы над повышением уровня сформированности навыка социализации произошли следующие изменения в сторону развития навыков.

Детей с низким и высоким уровнем социализации не выявлено.

У 6 детей (100%) со средним уровнем показателей сформированности социальных навыков, в основном, ниже возрастных норм. Несмотря на это, данная группа детей могли применять полученные навыки в межличностном взаимодействии, в игровой деятельности, а также в ходе общения с другими детьми и взрослыми. Зачастую им была необходима помощь или подсказка взрослого.

Изучение сферы межличностных взаимодействий и отношений выявило высокий уровень сформированности данного навыка, исходя из чего можно сделать следующие выводы: все обследуемые (100%) улучшили навык межличностного взаимодействия они начали реагировать на своё имя, могли повторить простую и сложную моторную и вербальную имитацию, стали понимать позитивные предложения и давать ответную реакцию на взаимодействие, вступали в контакт со всеми взрослыми и сверстниками, а также проявляли предпочтения во взаимоотношениях. Вербальные дети научились имитировать услышанные выражения и фразы взрослых, использовать обращенную речь в общении со знакомым людьми, называя их по имени. Начал формироваться и развиваться навык распознавания и считывания эмоций окружающих. Однако у всех обследуемых остались затруднения в выделении социальных ролей окружающих людей и различением их, в положительных реакциях на успехи, удачу других людей, в выражении желания обрадовать, понравиться знакомому человеку.

Организация и реализация игры и досуга улучшилась у 6 обследуемых (100%). Каждый ученик играет с игрушками, в соответствие с их функциями и предназначениями, иногда для этого необходима помощь/подсказка взрослого, предметы домашнего обихода использует в игре и придумывает действия с ними, заинтересован в деятельности других. Просят или делятся

игрушками не всегда в адекватной форме, некоторым необходима подсказка и помощь педагога, невербальные дети используют жест просьбы. Все обследуемые могут самостоятельно принимать участие в одной игре с другими участниками. Отмечается формирование ролевой игры.

Также у всех детей улучшились показатели навыка «сотрудничество» и достигли среднего уровня. Ученики самостоятельно соблюдали многие правила поведения в школе (например, тишину в классе, сидели за партами во время урока или двигались в соответствии с указаниями педагога). Вербальные дети могли самостоятельно поздороваться и попрощаться со знакомым, близким человеком, в ситуации знакомства называли своё имя. Невербальные дети здоровались с помощью жеста, в это время тьютор озвучивал действие. Дети использовали вежливость и с частичной подсказкой педагога могли извиниться или попросить о чем-то у одноклассника, сверстника или взрослого, используя слово «пожалуйста» или жест, не всегда выполняли данные действия в адекватной форме.

Для выявления эффективности тьюторского сопровождения предполагается после завершения работы тьютором изучение результатов в формировании навыков в рамках каждого блока. Полученные результаты позволят оценить эффективность проводимой работы, спланировать дополнительные мероприятия, как для учащихся, так и для педагога.

Проведенный эксперимент, направленный на развитие и формирование навыков социализации, показал, что у детей с низким уровнем навыков социализации наблюдается фактически полное отсутствие социальных навыков. Такие дети не принимают участие в социальном взаимодействии, не вступают в игровую деятельность со сверстниками, не придерживаются общепринятых правил поведения и т. д. После проведённой работы уровень сформированности навыков повысился до показателей среднего уровня развития социальной адаптации, но он всё же остался ниже возрастных рамок. Дети могли использовать полученные навыки в межличностном

взаимодействии, в игровой деятельности, в общении с другими детьми и взрослыми. Зачастую они нуждались в помощи или подсказке взрослого.

Таким образом, анализ полученных результатов проведенного исследования позволил выявить, что качественная характеристика выполнения заданий на этапе контрольного эксперимента, улучшилась, что указывает на эффективность работы тьютора над формированием и развитием уровня навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Также важно отметить, что формирование и развитие навыков социализации для исследуемой категории детей представляет собой глубокий, сложный и длительный процесс, поэтому полученные результаты можно считать положительными.

Выводы по 2 главе

Нами было проведено исследование, которое направлено на раскрытие деятельности и функций тьютора в рамках работы по формированию и развитию навыков социализации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Работа тьютора заключается в:

– адаптации и структурировании учебной среды, использовании визуальной поддержки (подбирать функциональные средства адаптации среды; подбирать, разрабатывать и использовать визуальные средства);

– повышении мотивации к учебной деятельности, формировании учебного поведения (оценивать и использовать мотивационные факторы; формировать навыки учебного поведения);

– технологии использования подсказок при формировании новых навыков (применять различные подсказки в образовательном процессе; способствовать повышению уровня самостоятельности обучающегося);

– использовании методов формирования коммуникативных, социальных и бытовых навыков у детей с РАС (формировать новые навыки; способствовать генерализации сформированных навыков).

В процессе исследования была достигнута поставленная цель: изучить основы деятельности тьютора в процессе обучения, адаптации и социализации детей с РАС.

Для достижения цели были решены все поставленные в начале исследования задачи:

- 1) раскрыть понятие рас в литературе;
- 2) охарактеризовать направления работы тьютора в школьном образовании (ресурсный класс);
- 3) описать организацию и содержание работы тьюторского сопровождения;

- 4) проанализировать результаты работы тьютора;
- 5) оценить эффективность проведённой работы.

Был проведён анализ учебной, научной и методической литературы. По результатам которого мы сделали вывод о том, что коррекционная работа по формированию и развитию навыков социализации детей с расстройством аутистического спектра должна быть систематической, целенаправленной и дифференцированной.

Для выявления уровня сформированности навыков социализации у детей с расстройством аутистического спектра был проведен констатирующий этап эксперимента.

Данные эксперимента позволили выявить несформированность / частичную сформированность навыка межличностного взаимодействия, игры и досуга, а также навыка сотрудничества. Изучаемая группа показала низкий уровень социализации.

В соответствии с данными констатирующего эксперимента был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего эксперимента, включающий специально подобранные игры и занятия, проводимые тьютором, а также ряд упражнений в ходе различных режимных моментов.

Для проверки необходимости тьюторского сопровождения детей с РАС был проведен формирующий этап эксперимента, направленный на формирование и развитие навыков социализации.

Для того, чтобы доказать эффективность работы тьютора по развитию навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, мы провели контрольный эксперимент, в нём приняла участие вся группа детей младшего школьного возраста, которая проходила экспериментальное обучение.

Анализ полученных результатов в ходе проведенного контрольного эксперимента позволил выявить, что качественная характеристика выполнения заданий на этапе контрольного эксперимента, улучшилась, что

указывает на эффективность работы тьютора над формированием и развитием уровня навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что тьютор имеет значимую роль в формировании навыков социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра была подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что вопросами определения аутизма в области медицины в нашей стране занимались такие ученые, как С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев. Среди представителей психолого-педагогического направления, изучающих детский аутизм, следует назвать В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. Несмотря на неоценимый вклад ученых в разработку данной проблемы, явление аутизма до сих пор недостаточно изучено, нет единого мнения о причинах возникновения аутистических расстройств.

На сегодняшний момент, все большее распространение получает термин «расстройства аутистического спектра», под которым принято понимать триаду симптомов: нарушения в сфере социального взаимодействия, нарушения коммуникации (способности к общению), а также стереотипность поведения. Учеными признается первазивный характер нарушений при расстройствах аутистического спектра.

Для детей с аутизмом характерны нарушения социального развития, особые нарушения речевого развития (эхолалии, мутизм, отсутствие речи от первого лица и др.), гипер- или гипосензитивность к сенсорным стимулам, своеобразное развитие мышления и другие особенности. Учеными подчеркивается характерная для аутизма неравномерность и парциальность.

В большинстве современных концепций главной целью работы с аутичным ребенком является такая организация его жизненного маршрута, при которой, несмотря на его особые потребности, он смог бы найти свое место как в образовательной, так и в профессиональной системах. Для достижения этой цели важно правильно определить и выстроить систему помощи и поддержки как самого ребенка с аутизмом, так и его семьи.

Одним из важнейших периодов жизни любого ребенка, в том числе и ребенка с нарушениями развития, является период обучения в школе. 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. Необходимо сопровождение обучения детей с РАС, при котором стратегия и тактика коррекционной работы строятся, исходя из актуального уровня развития ребенка и основываясь на динамике изменений, стимулирующих это развитие.

На первых этапах обучения более эффективным является обучение в ресурсных классах, где лучше можно учитывать особенности детей. Обучение в ресурсном классе для детей с РАС будет более успешным, если до него проводилась подготовка к такому обучению. Вопрос об обучении каждого ребенка с РАС должен решаться индивидуально. Обучение должно начинаться только после предварительного этапа, подготавливающего обучение в ресурсном классе и являющегося одновременно диагностическим периодом.

Тьюторство – практика, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей: личный потенциал человека, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности Тьютор или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребёнка в образовательное пространство школы.

Целью деятельности тьютора в инклюзивной образовательной среде является успешное включение ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения.

Функции тьютора:

- Корректно и четко помогает ученику встраиваться в учебный процесс.
- Поддерживает школьника в новой, непривычной, постоянно меняющейся ситуации.
- Ведет дневник наблюдений.

- Содействует учителю таким образом, чтобы обучение ребенка с ОВЗ не влияло на качество образования всего класса.
- Черты характера, необходимые тьютору для выполнения функций: терпение и коммуникабельность, умение строить грамотные, очень тактичные отношения.

Главной особенностью инклюзивного образования является индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для каждого ученика. Поэтому школа является той естественной средой, которая подготавливает ребёнка к дальнейшей самостоятельной жизни, к социальному взаимодействию.

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя способ передачи ученику социального опыта, способ введения его в систему общественных отношений, а также процесс индивидуальных изменений личности. Люди, имеющие расстройство аутистического спектра, испытывают наибольшие трудности в усвоении социальных навыков.

Одними из главных затруднений в социализации детей с расстройствами аутистического спектра являются: не соответствующие действительности восприятия внешних раздражителей, ограниченность эмоционально-волевой сферы.

Вторая глава диссертации посвящена исследованию, которое направлено на раскрытие деятельности и функций тьютора в рамках работы по формированию и развитию навыков социализации детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Работа тьютора заключается в:

– адаптации и структурировании учебной среды, использовании визуальной поддержки (подбирать функциональные средства адаптации среды; подбирать, разрабатывать и использовать визуальные средства);

– повышении мотивации к учебной деятельности, формировании учебного поведения (оценивать и использовать мотивационные факторы; формировать навыки учебного поведения);

– технологии использования подсказок при формировании новых навыков (применять различные подсказки в образовательном процессе; способствовать повышению уровня самостоятельности обучающегося);

– использовании методов формирования коммуникативных, социальных и бытовых навыков у детей с РАС (формировать новые навыки; способствовать генерализации сформированных навыков).

В процессе исследования была достигнута поставленная цель: изучить основы деятельности тьютора в процессе обучения, адаптации и социализации детей с РАС.

Для достижения цели были решены все поставленные в начале исследования задачи:

- 1) раскрыть понятие рас в литературе;
- 2) охарактеризовать направления работы тьютора в школьном образовании (ресурсный класс);
- 3) описать организацию и содержание работы тьюторского сопровождения;
- 4) проанализировать результаты работы тьютора;
- 5) оценить эффективность проведённой работы.

Был проведён анализ учебной, научной и методической литературы. По результатам которого мы сделали вывод о том, что коррекционная работа по формированию и развитию навыков социализации детей с расстройством аутистического спектра должна быть систематической, целенаправленной и дифференцированной.

Для выявления уровня сформированности навыков социализации у детей с расстройством аутистического спектра был проведен констатирующий этап эксперимента.

Данные эксперимента позволили выявить несформированность / частичную сформированность навыка межличностного взаимодействия, игры и досуга, а также навыка сотрудничества. Изучаемая группа показала низкий уровень социализации.

В соответствии с данными констатирующего эксперимента был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего эксперимента, включающий специально подобранные игры и занятия, проводимые тьютором, а также ряд упражнений в ходе различных режимных моментов.

Для проверки необходимости тьюторского сопровождения детей с РАС был проведен формирующий этап эксперимента, направленный на формирование и развитие навыков социализации.

Для того, чтобы доказать эффективность работы тьютора по развитию навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, мы провели контрольный эксперимент, в нём приняла участие вся группа детей младшего школьного возраста, которая проходила экспериментальное обучение.

Анализ полученных результатов в ходе проведенного контрольного эксперимента позволил выявить, что качественная характеристика выполнения заданий на этапе контрольного эксперимента, улучшилась, что указывает на эффективность работы тьютора над формированием и развитием уровня навыка социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что тьютор имеет значимую роль в формировании навыков социализации у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра была подтверждена. Задачи решены. Цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, О.Ж. «Расширяя границы»: опыт создания школы по коммуникации для родителей в отделении раннего вмешательства в г. Архангельск [Текст] / О.Ж. Аксенова, С.В. Лещенко // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 103–107.

2. Алексеева, Е.И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / Е.И. Алексеева, С.В. Андреева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – No 3. – С. 33–37.

3. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. [Текст]: сб. ст. / ред.-сост. В. Рыскина. – СПб. : Издательство – Торговый Дом «Скифия», 2018. – 288 с.

4. Аникушина, Е.А. Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.А. Аникушина, // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2020 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2020. – С. 129–133.

5. Аникушина, Е.А. Трудности введения средств альтернативной коммуникации в образование и социализацию детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями [Текст] / Е.А. Аникушина // «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей

международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2021 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2021. – С. 175–178.

6. Асикритова, Е.А. Использование дополнительной, альтернативной и поддерживающей коммуникации при обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (из опыта работы) [Текст] / Е.А.Асикритова, Е.А. Перешеина, Л.М. Соловьева // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2019 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 134–138.

7. Баенская, Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. [Текст] / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Никольская О.С. – Изд. 8-е – М.: Теревинф, 2018. – 288 с.

8. Баенская, Е.Р. Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2019. – 224 с.

9. Баенская, Е.Р. Закономерности раннего эмоционального развития в норме [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.01.2022)

10. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) [Текст] / Е.Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2017. – 112 с.

11. Баенская, Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Текст] / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская // Дефектология. – 2021. – No 4. – С. 14–22.

12. Баенская, Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Альманах института коррекционной педагогики. – 2019. – No20. – С. 124-134.

13. Баенская, Е.Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом [Электронный ресурс] / Е.Р. Баенская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 12.01.2022).

14. Барбера, М.Л. Детский аутизм и вербально -поведенческий подход [Текст] / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. Д. Сергеев. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 304 с.

15. Беттельхейм, Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я [Текст] / Б. Беттельхейм; пер. с англ. – М.: Академический проект: Традиция, 2009. – 784 с.

16. Богдашина, О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О. Богдашина. Донецк: Лебедь, 1999. – 124с.

17. Бонди, Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [Текст] / Э. Бонди, Л. Фрост. – М.: Теревиннов, 2017. – 416 с.

18. Бонди, Э. Мифы и неверные представления, связанные с PECS [Текст] / Э. Бонди // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». Сборник статей. СПб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2020. – С. 153–212.

19. Браткова, М. Методические рекомендации для организации и проведения педагогических занятий с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях ДОО [Текст] / М. Браткова, О. Караневская // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 76–80.

20. Веденина, М.Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] / М.Ю. Веденина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 12.01.2022).

21. Виноградова, К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим

доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh>
(Дата обращения: 17.02.2022).

22. Виноградова, К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра [Электронный ресурс] / К.Н. Виноградова// Режим доступа PsyJournals.ru
(Дата обращения: 10.02.2022)

23. Власова, Л.И. Коммуникативные игры на занятиях по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh> (Дата обращения: 17.02.2022).

24. Выготский, Л.С. Лев Выготский: Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 640 с.

25. Горбачевская, Н.Л. Особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.Л. Горбачевская, Д.С. Переверзева // Современная зарубежная психология. – 2019. - № 2. – С. 130–139.

26. Гринспен, С. На ты с аутизмом [Текст] / С. Гринспен, С. Уидер; пер. А.А. Ильин- Томич. – М. : Теревинф, 2016. – 512 с.

27. Громова, О.Е. Начальные этапы развития словесной коммуникации [Текст] / О.Е. Громова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021.– № 8. – С. 33-39.

28. Делани, Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми [Текст] / Т. Делани; пер. с англ. В.И. Дегтярева. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272 с.

29. Детский аутизм. Хрестоматия [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составитель Л.М. Шипицина. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 368 с.

30. Забозлаева, И.В. Клинико-динамические особенности когнитивных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный

ресурс] / И.В. Забозлаева, Е.В. Малинина, Г.В. Мануйлов, Т.Н. Саблина, А.А.Сединкин // Режим доступа Cyberleninka.ru/article/n (Дата обращения: 23.03.2022).

31. Зиглер, Д.Д. Теории личности [Текст] / Д.Д. Зиглер, Л.А. Хьелл. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 607 с.

32. Ильченко, Н.В. Отбор психодиагностического инструментария для изучения представлений о мире у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н.В. Ильченко // Дефектология. – 2019. No 4. – С. 54–62.

33. Караневская, О.В. Особенности обучения использованию средств дополнительной коммуникации детей, имеющих тяжелые нарушения развития [Текст] / О.В. Караневская// «Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии». Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 129–134.

34. Козорез, А.И. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited, ABLLS:R) [Электронный ресурс] / А.И. Козорез, М.Л. Семенович, Н.Г.Манелис, А.В. Хаустов, Е.В. Морозова // Режим доступа http://psyjournals/ru/autism/2015/n3/semenovich_manelis_khaustov (Дата обращения: 17.04.2022).

35. Козорез, А.И. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited, ABLLS:R) [Электронный ресурс] / А.И. Козорез, М.Л. Семенович, Н.Г.Манелис, А.В. Хаустов, Е.В. Морозова // Режим доступа http://psyjournals/ru/autism/2015/n4/semenovich_manelis_khaustov (Дата обращения: 05.03.2022).

36. Костин, И.А. Самосознание у людей с аутизмом: наблюдения и попытки развития [Текст] / И.А. Костин // Дефектология. – 2018. – No 6. – С. 38–43.

37. Лазина, Е. Коммуникация – это не только слова. Методическое пособие по дополнительной коммуникации для родителей и педагогов. Коммуникация с помощью картинок [Электронный ресурс] / Режим доступа fgosovz24.ru (Дата обращения: 25.01.2022).

38. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления [Текст] / К.С. Лебединская, О. С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с

39. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Либроком, 2017. – 216с.

40. Либлинг, М.М. Игра в коррекции детского аутизма [Электронный ресурс] / М.М. Либлинг // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20> (Дата обращения: 13.04.2022).

41. Либлинг, М.М. Проблема выбора методов коррекционной помощи при аутизме и расстройствах аутистического спектра [Текст] / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2015. – No 3. – С. 3–7.

42. Либлинг, М.М. Десять аргументов против АВА-терапии [Текст] / М.М. Либлинг // Дефектология. – 2014. – No 2. – С. 3–13.

43. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.

44. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме [Текст] / Р. Лиф, Д. Макэнэн, перевод с англ. Под общей редакцией Л.Л. Толкачева. – М. : ИП Толкачев, 2016. – 608 с.

45. Лущекина, Е.А. Опыт использования карточек в обучении простым диалогам ребенка с атипичным аутизмом [Электронный ресурс] / Е.А.Лущекина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 11.03.2022).

46. Максимчук, В.Г. Вопросы использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации для детей с нарушениями

аутистического спектра [Текст] / В.Г. Максимчук // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 51–56.

47. Макушкин, Е.В. Расстройства аутистического спектра диагностика, лечение, наблюдение. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Электронный ресурс] / Е.В. Макушкина, Н.В. Симашкова // Режим доступа psychiatr.ru/news/411 (Дата обращения: 25.01.2022).

48. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация [Текст] / О.В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 7. – С. 42- 47.

49. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями в развития [Текст] / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – Самара: Издательский Дом «Бахрах- М», 2015. – 208 с.

50. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте: Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10 [Текст] / А.Н. Моховикова, А.А. Северного. – М.: Смысл; СПб.: Речь, 2003. – 408 с.

51. Морозов, С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра [Текст]: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2014. – 448с.

52. Морозов, С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии [Текст] / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2010. – 102 с.

53. Морозова, С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме [Текст] / С.С. Морозова. – М. : Добрый век, 2016. – 363 с.

54. Мысаковска-Адамчик, А. Коммуникация как фундамент развития и образования. Коммуникация для всех учеников [Текст] / А. Мысаковска-Адамчик // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» Спб., 27–29 нояб. 2019 г. – Спб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 144–147.

55. Мысаковска-Адамчик, А. Ранняя помощь в развитии коммуникации – совместная работа терапевтов с родителями неговорящих детей [Текст] / А. Мысаковска-Адамчик // Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра. Сборник статей. – Спб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2016. – С. 273–286.

56. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2001. – 640 с.

57. Никитина, Ю.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] / Ю.В. Никитина, Е.Н. Солдатенкова // Режим доступа elibrary.ru (Дата обращения 15.06.2022).

58. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. – 2020. – No 4. – С. 23–33.

59. Никольская, О.С. Дети с аутизмом: варианты развития [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018.– No 1. – С. 25-32.

60. Никольская, О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская// Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 10.03.2022).

61. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 21.06.2022).

62. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19> (Дата обращения: 10.03.2022).

63. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Режим доступа <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18> (Дата обращения: 07.05.2022).

64. Нищева, Н.В. Комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет: 3-е изд. Перераб. и доп. В соответствии с ФГОС ДО [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб.: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2015. – 240 с.

65. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей [Текст] / С. Ньюмен; пер. Н.Л. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2015. – 236 с.

66. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы [Текст] / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

67. Общие расстройства психологического характера [Электронный ресурс] / Международная классификация болезней 10-й пересмотр. – Электрон. дан. – М., 2012-2014. Режим доступа: <http://мкб-10.рф/detskiy-tserebralnuuparalich/> (Дата обращения 08.07.2022).

68. Подоплелова, Ю.В. Обучение детей с множественными нарушениями развития формы коммуникации [Текст] / Ю.В. Подоплелова // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» СПб., 27–29 нояб. 2018 г. – СПб. : Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2018. – С. 148–152.

69. Проничкина, О.А. Основные направления психолого-педагогической работы с аутичными детьми [Текст] / О.А. Проничкина, // Материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития» Спб., 27–29 нояб. 2020 г. – Спб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2020. – С. 114–116.

70. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство [Текст] / Под редакцией Н.В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 264 с.

71. Рубанов, О.В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] / О.В. Рубанов // Дефектология. – 2019. – № 2. – С. 34–44.

72. Рубинштейн, С.Л. Сергей Рубинштейн: Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2015. – 713 с.

73. Рыскина, В.Л. Развитие знаковой коммуникации у детей с ограниченными возможностями использования вербальной речи [Текст] / В.Л.Рыскина, С.Н. Цейтлин // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. Спб., 18–20 сент. 2018 г. – Спб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2018. – С. 68–75.

74. Сандберг, М. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Протокол [Текст] / М. Сандберг; пер. с англ. С. Доленко. – М.: Издательство «MEDIAL», 2013. – 108 с.

75. Сандберг, М. Протокол оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства. Протокол [Текст] / М. Сандберг; пер. с англ. С. Доленко. – М.: Издательство «MEDIAL», 2013. – 386 с.

76. Семянникова, А.А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы [Электронный ресурс] / А.А. Семянникова // Режим доступа [http:// Cyberleninka.ru](http://Cyberleninka.ru) (Дата обращения: 07.08.2022).

77. Сизова, О.Б. Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора [Текст] / О.Б. Сизова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2017 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2017. – С. 60–67.

78. Смычек, А. Коммуникация как основа образования учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития [Текст] / А. Смычек // Школьное обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 28–29.

79. Солдатенкова, Е.Н. Обзор зарубежных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Е.Н. Солдатенкова // Современная зарубежная психология. – 2020. Т. 3.– No 3. – С. 52–64.

80. Стадскейв, К. Обследование и оценка развития детей, нуждающихся в альтернативных и дополнительных средствах коммуникации [Текст] / К. Стадскейв // «Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра». Сборник статей. – СПб.: Издательско – Торговый Дом «Скифия», 2018. – С. 73–118.

81. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра [Текст] / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинов, 2014. – 432 с.

82. Течнер, С. Поддержка дополнительной и альтернативной коммуникации [Текст] / С. Течнер; пер. Е. Козловой // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2019 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2019. – С. 76–87.

83. Фощунова, Н.А. Влияние структурированной окружающей среды на формирование коммуникативных инициатив невербального ребенка в процессе его обучения использованию средств альтернативной коммуникации: разбор конкретного случая [Текст] / Н.А. Фощунова // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сборник статей международной научно-практической конференции. СПб., 18–20 сент. 2018 г. – СПб.: Изд-во НОУ ДПО «Социальная школа Каритас», 2018. – С. 163–172.

84. Хаустов, А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] / А.В. Хаустов // Режим доступа PsyJournals.ru (Дата обращения: 14.03.2022).

85. Шпицберг, И.Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] / И.Л. Шпицберг // Режим доступа PsyJournals.ru (Дата обращения: 14.03.2022).

86. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения: 4 - е изд. [Текст] / Р. Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 208 с.

87. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [Текст] / Е.А. Янушко. – М. : Теревинф, 2017. – 136 с.

88. Gutstein S.E. Relationship Development Intervention with Young Children [Electronic resource]: Social and emotional Development Activities for

Asperger Syndrome, autism, PDD and NLD. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 331 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=K2Qm2zX60V8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

89. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact [Electronic resource]. *Nervous Child*, 1943. Vol. 2, no. 3, pp. 217–250. Available at: http://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf (Accessed: 15.05.2022).

90. Miller A. The Miller Method [Electronic resource]: Developing the Capacities of Children on the Autism Spectrum. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 320 p. Available at: <http://www.google.ru/books?id=dy9VvKRQugwC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

91. Schopler E., Mesibov G.B. Communication problems in autism [Electronic resource]. New York: Plenum Press, 1998. 333 p. Available at: <http://www.google.ru/booksid=8LbxJz5dlFAC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed: 15.05.2022).

92. Shapiro T., Ginsberg G. The Speech of a Schizophrenic Child From Two to Six [Electronic resource]. *American Journal of Psychiatry*, 1972. Vol. 128, no. 11, pp. 1408–1414. Available at: <http://journals.psychiatryonline.org/article.aspx?articleid=152736> (Accessed: 15.05.2022).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Бланк дневника наблюдения за формированием навыков социализации у учащихся с РАС

Социальный навык	Уровень сформированности
Навыки межличностного взаимодействия	
Реакция в ответ на взаимодействие	
Моторная и вербальная имитация	
Установление межличностных взаимоотношений	
Предпочтение во взаимоотношениях с конкретными сверстниками	
Выражение собственных эмоций	
Установление контакта с одноклассниками и педагогами	
Навык игры и времяпрепровождения	
Интерес к действиям других	
Играть с игрушками в соответствие с их предназначением	
Делиться/просить игрушки	
Совместные игры на перемене	
Времяпрепровождение со сверстниками	
Сюжетная игра	
Навык сотрудничества	
В течение урока находится в классе, сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя	
Здоровается/прощается в соответствии с ситуацией	
Знакомство с другими	
Назвать свое имя	
Вежливость (извиниться, попросить и т. п.)	

«-» – несформированный навык;

«+/-» – частично сформированный навык, используемый с подсказкой/помощью взрослого, а также в необычной форме или не всегда адекватно;

«+» – сформированный навык.