Министерство образования и науки Российской Федерации

Государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования города Москвы

«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*Кобыльских Светлана Александровна*

*(МБОУ ДР "Жуковская СОШ № 5", Дубовский район, Ростовская область)*

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Проектирование программы индивидуального сопровождения детей с расстройствами аутистической сферы, как части адаптированной образовательной программы

*по программе повышения квалификации для руководителей и специалистов ПМПК, реализуемой в рамках обучающих мероприятий Государственной программы «Доступная среда*

2014

 **Содержание**

**Введение**

1. Теоретическая часть проектирования индивидуальной программы детей с РАС как части адаптированной образовательной программы. Актуальность проблемы.

1.1. Особые образовательные потребности детей с РАС.

1.2. Этапы психологической коррекции детей с РАС.

2. Практическая часть проектирования программы индивидуального сопровождения ребенка с РАС.

2.1. Изучение опыта и взаимодействие специалистов по работе с детьми с РАС.

2.2. Методы и формы логопедического сопровождения ребенка с РАС в общеобразовательной школе.

2.3. Рекомендации по индивидуальному сопровождению ребенка с РАС.

3. Заключение.

4. Литература.

 **Введение**

Специальный стандарт начального школьного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) являются неотъемлемой частью государственных стандартов начального школьного образования детей с ОВЗ. Так же как все другие дети с ОВЗ дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего ***удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития***.
Подход к определению аутизма в отечественной психиатрии характеризуется некоторой неоднозначностью. Так, В. Н. Осипов определял аутизм как «разобщенность больных с внешним миром» [16 c.54]. В. А. Гиляровский рассматривал его как своеобразное нарушение сознания самого «Я» и всей личности, нарушение адекватных установок к окружающему миру. Автор подчеркивал, что больные аутизмом замкнуты и отчуждены от всего остального мира [15 c.67].

Проблема аутизма тесно связана с проблемой общения — базовой категории психологической науки, изучение которой достаточно широко представлено в психологии [1 c.49]. Опираясь на общепсихологические принципы категории общения, В. Е. Каган предложил определение аутизма, наиболее точно отражающее его сущность [18 c.30]: аутизм - это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение[18 c.22]. Под предпосылками общения понимаются:

• возможность адекватного восприятия и интерпретации информации;

• достаточность и адекватность выразительных средств общения;

• взаимопонимание с его регулирующим влиянием на мышление и поведение;

• возможность адекватного планирования и гибкого варьирования поведения, выбора способа и стиля общения.

Таким образом, аутизм рассматривается как отклонение в психическом развитии личности, главными проявлениями которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми [1 c.22].

Аутизм, возникший у ребенка в раннем возрасте, называется ранним детским аутизмом (РДА). Это особая аномалия психического развития, при которой имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения, эмоциональных отношений ребёнка с окружающим миром. Основной признак РДА — это неконтактность ребёнка, которая может обнаруживаться уже на первом году жизни, но особенно четко проявляется в возрасте 2—3 лет [5 c.35].
В настоящее время детский аутизм рассматривается, прежде всего, как особый тип нарушения психического развития, нуждающегося в своих формах коррекционной работы психолога и педагога. Современные представления о детском аутизме, в которые большой вклад внесли результаты многолетнего изучения особенностей психического развития при аутизме, и опыт более чем тридцатилетней психолого-педагогической помощи детям с аутизмом накопленный в ИКП РАО, позволяют создать и обосновать Макет Специального Федерального Государственного Стандарта начального школьного образования детей с аутизмом.

Общепризнано, что помощь средствами образования требуется этим детям не меньше, а во многих случаях и больше, чем медицинская, что адекватно организованный начальный период школьного образования является решающим условием дальнейшего социального развития ребенка с аутизмом. Вместе с тем и сейчас такому ребенку чрезвычайно трудно вписаться в современную систему образования.

При отсутствии специальных образовательных учреждений для детей с аутизмом не созданы условия их эффективной интеграции ни в общеобразовательные учреждения, ни в специальные образовательные учреждения для детей с другими проблемами развития. В связи с этим детям с аутизмом, как правило, уже на ранних этапах школьного обучения отказывают в продолжении образования. При этом специалисты как общеобразовательных, так и специальных школ сталкиваются с однотипными трудностями, определенными характером нарушения психического развития при аутизме. В настоящее время активно накапливается успешный опыт интеграции ребенка с аутизмом в общую и специальную образовательную среду. Вместе с тем он до сих пор не получает массового распространения, поскольку не сформулированы принципы и не утверждены формы специальной психолого-педагогической поддержки такой интеграции, не обеспечены гарантии ее оказания каждому нуждающемуся в ней ребенку.
Макет специального федерального государственного стандарта образования начального школьного образования детей с аутизмом определяет его структурно-функциональную, содержательную и технологическую составляющие, позволяющие ребенку с аутизмом реализовать свое право на обучение вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психического развития.

В соответствии с федеральным законодательством, основными направлениями государственной социальной политики по улучшению положения детей в РФ являются:

 Обеспечение воспитания, образования и развития детей;

 Поддержка детей, находящихся в особо трудных обстоятельствах.

 Создание условий для обеспечения психологической безопасности детей в ОУ, защиты их основных социальных прав.

 Обеспечение предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях.

 Создание системы психолого-педагогической поддержки семьи и повышения педагогической компетентности родителей, психологического сопровождения развития ребенка в условиях семьи и образовательного учреждения.

В профессиональной деятельности педагог-психолог, социальный педагог, логопед руководствуется следующими нормативными документами федерального и регионального уровня:

 Конвенция о правах ребенка;

 Закон РФ «Об образовании»;

 «О методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе»: Письмо Минобразования РФ от 27.06.2003 N 28-51-513/16;

 Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-Ф (в ред. от 03.12.2011);

 Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации. – М.: 2008;

 Постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы» (в редакции от 20.12.2011);

 Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;

 Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»;

 Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы, утвержденная указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761;

**Проблема:** Проектирование программы индивидуального сопровождения детей с РАС как части адаптированной образовательной программы.

**Цель:** выявить особенности проектирования программы индивидуального сопровождения детей с расстройствами аутистической сферы.

**Задачи:**

1. Изучить особенности образовательных потребностей детей с расстройствами аутистической сферы.

2. Определить роль взаимодействия специалистов в образовательном учреждении.

3. Определить методы и формы индивидуального сопровождения детей с расстройствами аутистической сферы.

4. Изучить принципы работы логопеда с детьми с РАС.

5. Дать рекомендации по индивидуальному сопровождению детей с РАС.

**1. Теоретические основы индивидуального сопровождения детей с расстройствами аутистической сферы.**

**Актуальность проблемы.**

 Искаженное развитие – это тип дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психологического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований. Одним из клинических вариантов этого дизонтогенеза является ранний детский аутизм (РДА) (И.И. Мамайчук, 1998.). Слово аутизм происходит от латинского слова autos – сам и означает отрыв от реальности, отгороженность от мира.

Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются:

- недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими;
- отгороженность от внешнего мира;
- слабость эмоционального реагирования по отношению к близким, даже к матери, вплоть до полного безразличия к ним (аффективная блокада)
- неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы. Нередко таких детей считают агрессивными;
- недостаточная реакция на зрительные слуховые раздражители заставляет многих родителей обращаться к офтальмологу или сурдологу. Но это ошибочное мнение, дети с аутизмом, наоборот, очень чувствительны к слабым раздражителям. Например, дети часто не переносят тиканье часов, шум бытовых приборов, капанье воды из водопроводного крана;
- приверженность к сохранению неизменности окружающего;
- неофобии (боязнь всего нового) проявляются у детей – аутистов очень рано. Дети не переносят смены места жительства, перестановки кровати, не любят новую одежду и обувь;
- однообразное поведение со склонностью к стереотипам, примитивным движениям;
- разнообразные речевые нарушения при РДА;
- у детей с РДА наблюдаются различные интеллектуальные нарушения. Чаще это умственная отсталость.

**Цели** проектирования программы индивидуального сопровождения детей с РАС:

-преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
-развитие познавательных навыков;
-смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
-повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
-преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

**1.1. Особые образовательные потребности детей с РАС.**

Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо, и иным образом, не так как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как искаженное. Искаженное, поскольку психические функции такого ребенка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а как средство аутостимуляции, даже имеющиеся у них способности не реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру здесь особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ и специфические:

-в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;

-в периоде индивидуальной подготовки к школьному обучению;

-в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;

-в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;

-в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка, дозировать введение в его жизнь новизны;

-в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;

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

-в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме;

-в постоянной помощи ребенку в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;

-во введении специальных разделов обучения, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;

-в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей;

-в оценке достижений ребенка с учетом специфики шкалы простого и сложного при аутизме;

в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;

-в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;

-в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения;

И, понятно, что неоднородность состава детей с аутизмом требует *разработки дифференцированного образовательного стандарта, включающего вариан*ты, дающие возможность максимально охватить этих детей образованием вне зависимости от места проживания, вида образовательного учреждения, тяжести нарушения развития, способности к освоению “цензового” образования.

Границы между вариативными формами специального стандарта как и границы между специальным и общим образовательным пространством должны быть проницаемы для ребенка с аутизмом

**1.2. Основные этапы психологической коррекции**

Первый этап – установление контакта с аутичным ребенком. Для успешной реализации этого этапа рекомендуется щадящая сенсорная атмосфера занятий. Это достигается с помощью спокойной негромкой музыки в специально оборудованном помещении для занятий. Важное значение придается свободной мягкой эмоциональности занятий. Психолог должен общаться с ребенком негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Установление контакта с аутичным ребенком требует достаточно длительного времени и является стержневым моментом всего психокоррекционного процесса. Перед психологом стоит конкретная задача преодоления страха у аутичного ребенка, и это достигается путем поощрения даже минимальной активности.

Второй этап – усиление психологической активности детей. Решение этой задачи требует от психолога умения почувствовать настроение больного ребенка, понять специфику его поведения и использовать это в процессе коррекции.

На третьем этапе психокоррекции важной задачей является организация целенаправленного поведения аутичного ребенка. А также развитие основных психологических процессов.

**2. Практическая часть.**

**2.1. Изучение опыта и взаимодействия специалистов по работе с ребенком с РАС.**

Реализация коррекционной программы для детей с РАС дает основу для эффективной адаптации ребенка к миру. Благодаря этим занятиям происходит настройка ребенка к активному контакту с окружающим миром. Таким образом, ребенок будет чувствовать безопасность и эмоциональный комфорт, а значит, будет происходить коррекция поведения.

Организация школьного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.
Широко практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Даже в случаях наиболее выраженного аутизма такой ребенок к школьному возрасту для своего развития нуждается в дозированных, но регулярных выходах из дома в более сложно организованную социальную среду.

В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы. С помощью этих методов аутичный ребенок может стать исполнительным, даже «удобным» учеником, ими может обеспечиться и стабильное функционирование класса, состоящего из аутичных детей, несмотря на это создание специальной школы и даже специальных классов исключительно для аутичных детей по многим причинам не представляется нам целесообразным. Пребывание в образовательной среде специально приспособленной для аутичных детей и исключительно среди аутичных детей может оказать отрицательное влияние на социальное развитие такого ребенка.
Однородность состава учеников, безусловно, облегчает создание комфортных условий пребывания, приспособление среды и адаптацию методов обучения к возможностям детей. Вместе с тем, понятно, что объединение вместе детей с выраженными проблемами коммуникации не может способствовать их социальному развитию. Ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей.
Необходимо учесть, что аутичный ребенок слишком охотно вписывается в идеально организованный порядок школьной жизни и максимально предсказуемый процесс обучения, поскольку это отвечает его патологическим установкам – стремлению к сохранению постоянства в окружающем и использованию собственных стереотипных форм поведения. Приспособившись к специально созданным условиям обучения, он становится крайне зависимым от их сохранения, что не способствует освоению им более разнообразных отношений с миром. Эта зависимость проявляется и в важнейшей проблеме ребенка с аутизмом - навыки и знания, успешно усвоенные им в стереотипной учебной ситуации, с большим трудом переносятся и используются в реальной жизни. То есть формально успешно и стабильно организованный процесс обучения аутичного ребенка в специальном классе среди детей со сходными проблемами развития может остаться частным достижением его школьной жизни и мало повлиять на успех дальнейшей социальной адаптации.
В связи с этим, представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения аутичного ребенка является не все более точное приспособление к наличествующим у него возможностям обучения, а помощь в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды.

Таким образом, наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддержанная интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

**2.2. Методы логопедической работы с детьми с РАС**

Оказание коррекционной помощи начинается с диагностики, целью которой является точное определение доступного ребенку уровня взаимодействия с окружением, превышение которого неизбежно вызовет у него уход от возможного контакта, появление протестных реакций – негативизма, агрессии или самоагрессии и фиксацию негативного опыта.
Коррекционная работа с аутичными детьми проводится комплексно, группой специалистов различного профиля. Она включает в себя психологическую и педагогическую коррекцию, а также систематическую работу с родителями.
Глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к развитию понимания ребенком обращенной к нему речи и его активной речи. До начала работы над речевой функцией необходим предварительный этап.

Содержание работы на предварительном этапе:

- Установление эмоционального контакта. Этот период чаще всего растягивается на несколько месяцев. Первым включается в работу психолог. Он устанавливает эмоциональный контакт с ребенком, развивает его способности к контакту и первоначальные навыки социального взаимодействия. Когда уровень взаимодействия с окружением у ребенка развивается настолько, что становится возможным включение в работу еще одного специалиста. Этим специалистом становится учитель-логопед, который первоначально присутствует на занятиях психолога, а затем тоже включается во взаимодействие с ребенком.
- Формирование первичных учебных навыков. Логопед и психолог продолжают развитие навыка взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной, учебной ситуации, формируют его «учебное поведение». Оба специалиста воспитывают умение работать за столом, подбирают для этого материалы и сами задания в соответствии с интересами и пристрастиями ребенка, используют эмоционально-смысловой комментарий, который по возможности должен быть сюжетным, сопровождаться рисованием.
- Подготовка к обучению чтению. Родители и специалисты учат буквы.

Содержание 1 этапа – развитие понимания речи:

- Осознание происходящего вокруг и, следовательно, понимание речи с помощью эмоционально-смыслового комментария (эпизодическое комментирование), которое должно быть обязательно привязанным к опыту ребенка, вносить смысл в активность ребенка, расставить положительные «эмоциональные акценты» в окружающем (фиксировать приятные ощущения и сглаживать, по возможности, неприятные), прояснять причинно-следственные связи, суть явлений, передавать смысл житейских событий, давать представление о человеческих эмоциях, быть не слишком простым и односложным.
- Осознание происходящего вокруг, понимание смысла нескольких последовательных событий, связанных в сюжет (сюжетное комментирование).
 Для этого используются случайные впечатления, бытовые, игровые, учебные ситуации, эпизоды, предметное и сюжетное рисование (о ребенке, короткие прозаические рассказы и сказки). Параллельно с рисованием включаются элементы обучения глобальному чтению: рисование предметных картинок с подписями (одно слово, затем словосочетание), сюжетное рисование с подписью (простое нераспространенное предложение). Эти подписи к картинкам предварительно не готовятся, ребенок видит процесс печатания слова, словосочетания, предложения (с комментированием).

Содержание 2 этапа – развитие возможности активно пользоваться речью:

- Растормаживание речи в процессе постоянного воспроизведения в игре или на занятиях ситуации, в которой появилась подходящая словесная реакция; закрепления имеющихся слов, закрепление вновь появившихся слов и фраз, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая впечатление реального диалога.
- Развитие способности к пересказу.
- Обучение глобальному чтению. Вероятно, нужно напомнить, что суть глобального чтения заключается в том, что ребенок может научиться узнавать написанные слова целиком, не вычленяя букв. При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность.
- Развитие математических представлений.
- Развитие продуктивных видов деятельности. Подготовка руки к письму.

Содержание 3 этапа - включение в малую группу:

- На этом этапе ребенка включают в малую группу (в нашем случае – дошкольников), так как наступил момент, когда у ребенка появилась потребность к взаимодействию со сверстниками. Для него очень важно быть рядом со сверстниками, наблюдать за их играми, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения. Организацией неформальных контактов, групповых занятий, экскурсий, праздников занимается воспитатель. - Психолог координирует деятельность всех специалистов и продолжает коррекционное воздействие, направленное на раскрытие потенциала ребенка, повышение чувствительности к взаимодействию с окружающими.
- Учитель-логопед осуществляет работу по дальнейшему развитию понимания речи, развитию фонетической стороны речи, возможности пользоваться грамматически правильной активной речью, закрепляет навыки глобального чтения, обучает послоговому чтению, письму и счету на групповых и индивидуальных занятиях.

Содержание 4 этапа – сопровождение ребенка, поступившего в школу:

- Дальнейшее развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи, связной речи.
- Закрепление навыков послогового чтения.
- Закрепление навыков звуко-слогового анализа и синтеза в объеме школьной программы.

Содержание 5 этапа – отслеживание результатов коррекционного воздействия:

- Ежегодная психолого-педагогическая и логопедическая диагностика ребенка при подготовке к ПМПК.
- Отслеживание динамики психического и речевого развития.
- Консультирование родителей и педагогов.
Как показывает отечественный и зарубежный опыт, ранняя диагностика, длительная комплексная адекватная медико-психолого-педагогическая коррекция дают возможность многим детям с аутизмом обучаться в школе. Обратимся непосредственно к опыту нашего центра. На данный момент возраст детей с аутизмом от 4 до 11 лет. Одиннадцатилетний ребенок учится в четвертом классе (интегрирован по программе 7 вида, форма обучения пока индивидуально-групповая), двое девятилетних детей занимаются в логопедическом пункте (инвалиды детства, не обучаются в школе, не посещают ДОУ, группы компенсирующей направленности), шестилетний ребенок – посещает индивидуальные занятия с психологом (инвалид детства, не обучается в школе, не посещает ДОУ, группы компенсирующей направленности), четырехлетний ребенок продолжает заниматься в КРД с психологом и логопедом.
Каков дальнейший прогноз? Прогноз для каждого ребенка индивидуален и зависит от тяжести собственно аутистических проявлений, наличия или отсутствия выраженных органических поражений, темпа развития интеллекта и речи и времени начала лечения (благоприятный прогноз, неблагоприятный).

**2.3. Методические рекомендации по работе с детьми с РАС**

Разработанные методы специальной помощи детям с аутизмом должны быть максимально использованы в процессе индивидуальной психолого-педагогической поддержки его интеграции для школьного обучения в группе детей с сохранными возможностями коммуникации и социального развития.

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Развитие диагностических возможностей выявило, что трудности значительной части детей с проблемами развития в значительной степени могут быть обусловлены чертами аутизма. Известно, что среди благополучно осваивающих среднее образование и даже одаренных детей также присутствуют дети с аутизмом. Таким образом, аутизм предстает все более распространенной и значимой социальной проблемой, касающейся детей с однотипными проблемами развития, но с самыми разными возможностями их преодоления. В связи с этим в настоящее время, все чаще говорят не об аутизме как таковом, а о расстройствах аутистического спектра (РАС).
Ребенок с аутизмом может быть и безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, пользоваться простыми речевыми штампами, но также и иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих таких детей на основе тестирования диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, но существуют и типично аутичные дети, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др. Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли он адекватную специальную поддержку.

Коррекционная работа с аутичными детьми проводится комплексно, группой специалистов различного профиля. Она включает в себя психологическую и педагогическую коррекцию, а также систематическую работу с родителями.
Глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к развитию понимания ребенком обращенной к нему речи и его активной речи. До начала работы необходим предварительный этап.

Содержание работы на предварительном этапе:

- Установление эмоционального контакта. Этот период чаще всего растягивается на несколько месяцев. Первым включается в работу психолог. Он устанавливает эмоциональный контакт с ребенком, развивает его способности к контакту и первоначальные навыки социального взаимодействия. Когда уровень взаимодействия с окружением у ребенка развивается настолько, что становится возможным включение в работу еще одного специалиста. Этим специалистом становится учитель-логопед, который первоначально присутствует на занятиях психолога, а затем тоже включается во взаимодействие с ребенком.
- Формирование первичных учебных навыков. Логопед и психолог продолжают развитие навыка взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной, учебной ситуации, формируют его «учебное поведение». Оба специалиста воспитывают умение работать за столом, подбирают для этого материалы и сами задания в соответствии с интересами и пристрастиями ребенка, используют эмоционально-смысловой комментарий, который по возможности должен быть сюжетным, сопровождаться рисованием.
- Подготовка к обучению чтению. Родители и специалисты учат буквы.  Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма.
Коррекционная работа с детьми с аутизмом направлена на преодоление и предупреждение нежелательных поведенческих реакций ребенка. Так, при поведении, приносящем вред самому себе, проводитcя тактика предварения таких действий — быстрое перехватывание руки, которую ребенок подносит ко рту для укуса, или отодвигание стола от стены во избежание ударов головой о стену. При оплевывании рекомендуется вложить на мгновение в рот ребенка салфетки, смоченной кислым или горьким раствором (яблочный уксус, сок лимона, раствор полыни).Нарастание усталости ребенка во время занятия и проявление агрессии (например, хочет ударить) по отношению к взрослому предупреждается следующими действиями: педагог задерживает руку ребенка в своей руке и твердо произносит: "Не бить!". Параллельно ребенок обучается действию (знаку, жесту), информирующему взрослого о его нежелании продолжать деятельность (отрицание покачиванием головы, руки). При подаче ребенком такого сигнала его следует похвалить, разрешить делать некоторое время то, что он захочет, и только после этого продолжить занятие. Прекращение деятельности и бросание предметов предупреждается переключением внимания ребенка с таких его действий. Взрослый задерживает руку ребенка в своей руке, опускает и прижимает ее к телу, твердым тоном произносит: "Не бросать!". В случае повторения разбросанные предметы не поднимаются, занятие продолжается. Необходимо иметь достаточное количество дидактического материала, чтобы можно было закончить упражнение не поднимаясь. Так следует поступать всегда, когда ребенок что-то бросит. Если же он сумеет высидеть занятие, не бросая предметы, надо обязательно поощрить его игрушкой или конфетой, улыбкой, словами.

Ребенок учится выполнять небольшие посильные задания без речевой инструкции (мозаика, кубики, рисование). В поле зрения ребенка находится вознаграждение, которое он получит по выполнении задания. Если ученик прекращает деятельность, взрослый не подсказывает и не дает никаких речевых указаний. А в случае затруднения помогает ребенку, поддерживает, выполняя задание его рукой. После выполнения задания ребенка поощряют.

Если ребенок берет в рот несъедобные предметы, на них капают горький раствор (например, горчицу) и произносят: "В рот не брать!". При выполнении команды ребенка поощряют.

Если ребенок постоянно задает стереотипные вопросы, организуется интересная для него безречевая игра (конструирование, рисование). При этом используются две чашки: одна для ребенка, другая для педагога. После правильного выполнения задания педагог кладет в чашку ребенка небольшую игрушку (например, из киндер-сюрприза). Как только ребенок задает обычный вопрос типа "Поедем на автобусе?", педагог произносит: "Закрой рот!", качает головой, плотно сжав губы. В этом случае он забирает из чашки ребенка одну игрушку и перекладывает в свою. По знаку игра продолжается, ребенка хвалят, поощряют игрушками. Для предупреждения повторного задавания вопросов педагог предостерегающе поднимает палец, показывает на игрушку, сжимает губы. Когда задание выполнено и все игрушки в чашке ребенка, ему дается возможность поиграть с ними.

В случае кусания, оплевывания других людей используется перерыв: ребенка относят (отводят) в угол и сажают на стул лицом к стене на 10—12 секунд. Педагог молча уходит, не реагируя на крик. Более продолжительный перерыв нецелесообразен, так как ребенок может забыть причину наказания. Затем ребенка возвращают на место и продолжают работу с ним.

Формирование поведения детей происходит через организацию коммуникативного взаимодействия ребенка и взрослого. Коррекционная работа по развитию коммуникативного поведения ведется в следующих направлениях:

1. Предупреждение психической истощаемости и пресыщаемости путем своевременной смены и подбора видов деятельности и предметов, дозированной эмоциональной подзарядки. При этом учитываются специфические интересы и влечения, предупреждается внутренний конфликт, который может стать главным препятствием к достижению коммуникативного взаимодействия. По мере развития этого конфликта, создаваемого побудительными и заградительными импульсами к действию, нарастает внутреннее напряжение ребенка. Во избежание этого словесное обращение сочетается с другими, невербальными способами побуждения.

Нецелесообразно упрощать задачу, стремясь к поэтапному выполнению действия, помогая ребенку речевым стимулированием на каждом этапе, так как в ответ на каждую просьбу-стимул у ребенка может возникнуть противодействие регуляции взрослого, что приводит к суммированию быстро нарастающего негативизма и остановке ребенка уже на первых этапах выполнения задания. Более удачный подход заключается в формулировании ученик; общей задачи.

Пример. Ребенок по замыслу взрослого должен написать на доске свое имя. Известно, что это посильно для него как интеллектуальном, так и в операционно-техническом отношении.

Первый вариант.

Взрослый стремится сформировать у ребенка установкуна правильное поведение: "Послушай меня внимательно, будь умницей. Сейчас я попрошу тебя о чем-то, а ты постарайся все сделать хорошо!". Затем следуют отдельные просьбы о том, чтобы ребенок подошел к доске, взял мел, начал писать... Нередко имеют место поощрительные и порицательные комментарии, замечания и советы по ходу выполнения задания: "Видишь, как хорошо у тебя получается! Можешь, когда хочешь. Давай, давай... Старайся... Дальше...". Результат же, как правило, отрицательный.

Второй вариант.

Взрослый доброжелательно обращается к ребенку: "Напиши на доске свое имя!", не комментирует его последующие действия. В случае выполнения ребенком задания следует положительное подкрепление — эмоциональное и (или) вещественное. Второй вариант реализуется успешнее, так как часть этапов ребенок выполняет автоматизированно, импульсивно. По мере закрепления нужных стереотипов поведения контроль ребенка и взрослого за выполнением действия подключается более органично, организующая и прочая помощь педагога воспринимается более адекватно. Увеличивается возможность корректировки действия ребенка, что свидетельствует о положительных результатах работы.

2. Предварение негативных действий ре внешним признакам: шумное, частое дыхание; постепенное усиление двигательных стереотипии — раскачивание туловища, хаотичное движение пальцев рук и т. д. Предваряя желание ребенка, взрослый сам предлагает ему выполнить эти действия: "Побегай! Отдохни!". Повинуясь собственному привычному импульсу, ребенок одновременно выполняет просьбу педагога. В такой ситуации возможны совместные пассивные действия педагога и ребенка — взрослый идет или бежит рядом. Затем они вместе возвращаются на место, работа продолжается.

3. Пассивное выполнение упражнения. Действию ребенка сообщается специальный пусковой момент для успешного его начала, продолжения и завершения. Ребенку предлагается выполнить какое-либо задание. При этом используется определенный привлекательный предмет (игрушка) как отвлекающий маневр. Взгляд ребенка устремляется на предмет, а в это время педагог подталкивает его руку в нужном направлении. Таким образом, ребенок совершает действие самостоятельно, как бы под воздействием внешнего импульса.

4. Предъявление ребенку (при проявлении им негативизма) двух различных по степени значимости, но требующих однотипного отклика стимулов к общению. Первый стимул как бы подготавливает ребенка, но не вызывает момента общения. Второй через некоторое время позволяет подучить от ребенка положительную реакцию.

5. Ослабление фиксации внимания ребенка с ранним детским аутизмом на моменте общения как средство преодоления коммуникативного барьера при негативизме. Выполнение действия сочетается с преднамеренным отвлечением ребенка от требуемого действия. Взрослый отвлекает ученика, например, от предложенной вначале игры в мяч чтением стихов вслух. Ребенок выполняет игровые действия, не заостряя на них своего внимания. Игра в мяч происходит как бы между прочим. Чем легче, свободнее ребенок совершает ответные движения, чем больше он разыгрывается, тем смелее педагог фиксирует внимание ребенка на игре в мяч, т. е. основном действии, поощряя, подбадривая и поправляя его. По окончании игры подчеркивается положительная значимость его успеха.

6. Использование противоречивых, взаимоисключающих инструкций для ослабления фиксации внимания ребенка на общении. Благодаря таким инструкциям ребенок входит в состояние, близкое к запредельному торможению. При осторожном, нечастом и кратковременном использовании этого приема педагог может добиться живого, позитивного отношения ребенка к данной ситуации. Взрослый при этом эмоционально поддерживает и стимулирует ученика.

Пример.

Игра "Пинай! Не пинай!" .

Ребенок идет впереди. Взрослый мягко держит его сзади за плечи, направляет движение. Впереди катится мяч. Предварительная инструкция: "Я тебя буду просить, а ты не слушайся, делай наоборот". Затем следуют команды: "Пинай! Не пинай!" и т. д. Независимо от того, совпадает действие ребенка с содержанием команд или противоречит им, педагог поощряет: "Молодец! Дальше делай так же!". В итоге педагог переходит только на команду "Пинай мяч!" и ребенок ее регулярно выполняет.

7. Организация взаимодействия приемом, в котором ребенок ставится в положение регулятора поведения взрослого. Игровая ситуация строится педагогом так, чтобы любое внешнее действие ребенка, двигательное или речевое, служило сигналом к определенным действиям взрослого.

Пример. Игра "Лошадка".

Взрослый — "лошадка", ребенок — "седок" (ребенка можно держать позади себя за руки). Игра насыщается разнообразными деталями, усиливающими интерес и удовольствие ребенка. Надо дать ему возможность разыграться, поэтому вначале не следует требовать выполнения каких-либо правил. Затем взрослый в процессе игры останавливается и просит ребенка подать какой-нибудь сигнал к продолжению действия: "Скажи "Но!" и лошадка поедет!". Любую вокализацию или двигательное действие ребенка, произведенные даже безотносительно к ситуации, взрослый воспринимает как требуемый сигнал к продолжению игры и незамедлительно комментирует их как положительные: "Танечка стукнула ножками — лошадка повезла! Лошадка всегда слушается Танечку!".

8.Для снятия возбуждения используются игры типа "Узнай предмет", "Эхо".

Пример. Игра "Узнай предмет".

Ребенок учится узнавать предмет по описанию его признаков взрослым. Педагог водит ребенка по комнате, тот идет, обхватив взрослого сзади за талию. Руки педагога мягко поддерживают руки ребенка. Они идут, находясь в тесном телесном контакте. Такая поза и сам ритм ходьбы\*'? а также то, что взрослый не смотрит на ребенка, благотворно действуют на ученика, способствуют снятию у него напряжения. Инструкция: "Я вижу в комнате какой-то предмет, о нем я буду говорить, а ты узнай его. Когда мы будем проходить мимо, дай мне знать, скажи что-нибудь!". Ребенок, проходя мимо предмета, говорит: "Да-да, дает предмет взрослому.

Игра "Эхо".

Педагог и ребенок ходят по комнате, как описано выше. Инструкция: "Позови эхо, скажи что-нибудь и оно откликнется!". Взрослый терпеливо дожидается любой вокализации ребенка и сразу же откликается подобно эху. Это стимулирует инициативу ребенка продолжать и развивать игру, вносить в нее новые элементы. Внимательность к сигналам ребенка есть условие вовлечения его в ситуацию общения и роста его активности.

В случае нарастания негативизма у ребенка с РАС невозможности его преодоления или смягчения в данный момент не стоит застревать на этой неблагополучной ситуации, повторно обращаясь с просьбами к ребенку, так как это может способствовать усилению его негативизма. Педагог должен действовать виртуозно, без неоправданных задержек и не заполненных смыслом пауз, способных свести на нет положительный результат и установленный в предыдущие моменты общения необходимый контакту.

 **Заключение**

Ранний детский аутизм – одно из сложных нарушений психического развития, при котором просматриваются прежде всего расстройства коммуникации, неадекватное поведение, трудности формирования эмоциональных контактов с внешним миром, окружающими людьми, и как результат, нарушение социальной адаптации.

Для педагогического персонала и родителей важно понимание природы аутизма. Ребенок-аутист нуждается в постоянной квалифицированном медико-психолого-педагогическом сопровождении.

Проектируя программу индивидуального сопровождения ребенка с РАС, я думаю, что интеграция ребенка в общество поможет решить немалое количество сопутствующих проблем. Конечно, если эта работа будет проводиться при взаимодействии всех специалистов сопровождения и родителей.

Решая задачу взаимодействия специалистов ОУ, мы пришли к выводу, что коррекционная работа с детьми с аутизмом направлена на преодоление и предупреждение нежелательных поведенческих реакций ребенка, а также поможет наладить связь со сверстниками. Без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с РАС становится необучаемой и не приспособленной к жизни. И наоборот при ранней коррекционной работе большинство аутичных детей можно подготовить к обучению, а нередко и развить их потенциалы, одаренность в различных областях знаний.

В этом поможет инклюзивное образование в общеобразовательной школе.

Отдельное внимание заслуживает работа логопеда по развитию речи. Она должна начинаться в более раннем возрасте, но продолжается в школе. Успех работы во многом зависит от деятельности логопеда, действий родителей, их взаимодействия с другими специалистами. Проектируя индивидуальную программу, я отвела немаловажную роль логопеда в индивидуальном сопровождении ребенка с аутизмом.

Приобретение самостоятельных и социальных навыков способствует формированию у него положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития.

Интеграция и коррекционная работа позволяет более успешно решать задачи социальной адаптации детей с аутизмом.

Не каждого ребенка с проявлениями аутизма можно вывести на уровень нормального развития. Но в любом случае коррекционная работа в инклюзивном классе с таким ребенком поможет:

- организовать его поведение;

- развить способности и коммуникативное взаимодействие;

- обучить навыкам самообслуживания;

- сгладить негативные проявления аутизма;

- усилить психическую активность ребенка;

- научить планировать время.

Все это поможет ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе. В итоге улучшиться качество жизни аутичных детей.

В заключение необходимо подчеркнуть,  что  на  долю  родителей  и специалистов сопровождения выпадает наиболее трудная роль по развитию и подготовке аутичного ребенка  к жизни. Эффективность описанных методов  коррекции  возможна только при их систематическом  использовании,     при терпеливом и внимательном отношении к ребёнку.
Успех социальной адаптации аутичного ребенка, занимающегося в общеобразовательной школе,  тесно  связан  с возможностью координации действий родителей, врача, психолога, учителя, логопеда.
 По моему мнению, дети с аутизмом, обучаясь в общеобразовательной инклюзивной школе, станут ровнее в поведении, более управляемыми;  у них  разовьются  интересы  к  какой -либо   деятельности,   которая   заменит бесцельное   времяпрепровождение   и    сделает его поведение    более целенаправленным, эмоционально насыщенным и контактным, в результате труд педагогов, психологов, логопедов будет вознагражден хорошими результатами.
 Я думаю, что специалисты сопровождения должны быть последовательными в своих требованиях и реакциях  на поведении ребенка. Необходимо предъявлять разумные  требования,  ограничивая его поведение лишь в тех ситуациях, когда это действительно необходимо. Также необходимо учитывать возрастные  особенности,   следует   четко дозировать нагрузку, приспосабливая  ее  к  внутреннему  ритму  ребенка – и тогда результат порадует и педагогов, и ребенка.

 **Литература**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития, // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — Вып. 2.

2. Башина В.М. Аутизм в детстве. — М.: Медицина, 1999.

3. Башина В.М., Симашкова Н.В. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом // Журнал «Школа здоровья».

4. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе (пер. с англ.) —М.:, Прометей, 2005.

5. Гайдукевич С.Е. «Средовой подход в инклюзивном образовании» // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007, с. 34.

6. Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011—2015 годы // Раздел I Интернет портал Правительства Российской федерации / Правительство России <http://government.ru/gov/results/14607/>.

7. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. — М.: Центр лечебной педагогики, 1999.

8. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении» — М.: «Центр “Школьная книга”», 2010.

9. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2008.

10. Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностямиздоровья в городе Москве»//Официальный сайт Департамента образования г. Москвы/Документы/ Статья 16 «Итоговая аттестация лиц с ограниченными возможностями здоровья» Правовые акты Российской Федерации и города Москвы/Законы города Москвы <http://www.educom.ru/ru/documents/prav_akt/moscow_laws/>.

11. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Сост.Борисова Н.В., Прушинский С.А. — М.: Владимир: Транзит ИКС, 2009.

12. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007.

13. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.

14. Лебединский В.В. Классификация психического дизонтогенеза //Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1985.

15. Скрипник Т. В. Феноменология аутизма: монография. К.:  “Феникс”, 2010. 368 с.

16.  Лебединская К. С. Диагностическая карта / К. С.Лебединская, О. С. Никольская // Детский аутизм. Хрестоматия. / Сост. Л. М. Шипицына. СПб.: Изд-во “ Дидактика Плюс”, 2001. С.123-131.

17. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2007. 176 с.

18.  Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. М.: Теревинф, 200