**Реабилитация средствами образования:**

**особые образовательные потребности детей с РАС**

Докладчик: Аверина Елена Петровна,

 учитель-логопед ГБОУ «Психологический центр»

 г. Михайловска

*Я знал шестилетнего мальчика с аутизмом, который залезал на все шкафы в доме и с них прыгал. Родители не хотели, чтобы ему было больно, и положили все шкафы на бок. Ребенок по-прежнему лазил на шкафы, но это было уже безопасно. Правда, родители после этого стали стесняться приглашать гостей, потому что лежащие шкафы выглядели очень уж необычно. Это было неплохое решение: они не привязывали ребенка к стулу, не запирали в комнате без шкафов, не водили его постоянно за руку (маме есть чем заняться по дому помимо этого). И все-таки специалисты нужны – хотя бы для того, чтобы вернуть шкафы в вертикальное положение.*

*Патрик Сансон. Из лекции.*

(французский эксперт с более чем 35-летним стажем, директор одного из центров для детей и подростков с аутизмом, расположенного в пригороде Парижа.)

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают всё более сложные категории детей с ОВЗ, в частности, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Однако, многие дети с проблемами поведения и особенностями развития аффективно-эмоциональной сферы все еще не получают адекватного обучения и воспитания. С ними трудно заниматься. Они не слушают учителя, бегают, прячутся под стол или кричат. Большая часть их оказывается выключенной из образовательного процесса, получает образование значительно ниже своих возможностей или обучается индивидуально и не имеет возможности контактировать со сверстниками. 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. Проблема обучения и социализации таких детей остается сверхактуальной и в нашей стране, и за рубежом.

Несмотря на значительное увеличение детей, получивших диагноз «расстройство аутистического спектра», по данным мониторинга Института инклюзивного (интегративного) образования только 4% детей, обучающихся в инклюзивных классах, – это дети с РАС. Чаще всего таким учащимся предлагается надомная, семейная или дистантная формы обучения. Но, по мнению специалистов, «аутичный ребенок оказывается в этих условиях в ситуации искусственной изоляции, дополнительно ограничивающей его возможности социального развития».

В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей. Они в значительной степени

купируют поведенческие проблемы обучающихся с РАС, способствуют отработке форм адекватного учебного поведения и облегчают усвоение учебной программы. С помощью этих методов аутичный ребенок может стать исполнительным, даже «удобным» учеником.

Наиболее перспективной формой 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. При этом ребенок с аутизмом имеет возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей. При организации обучения детей с РАС важно определить **главную цель обучения**. Многие исследователи сходятся во мнении, что такой целью должно быть обеспечение возможностей для *успешности не столько в обучении, сколько в сфере общения и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса: воспитателями, учителями, детьми, родителями.* В образовательном стандарте для детей с РАС эта цель отражается в приоритете формирования у учащихся жизненных компетенций.

Для того чтобы помочь такому ребенку, прежде всего нужно «прислушаться» к нему и устроить окружающую среду (в том числе и образовательную) так, чтобы создать у него ощущение безопасности. Затем нужно потихоньку менять среду, внося в нее небольшие изменения, вызывающие «развивающее напряжение» у ребенка, то есть, делающие среду менее комфортной, но все-таки выносимой для ребенка.

Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка, как о совокупности значимых отношений («ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью», Выготский, 2000), мы рассматриваем любую среду – салон маршрутного такси, детский сад, семью, школу – прежде всего с точки зрения того, какую систему отношений предлагает ребенку эта среда. Человек, попадая в ту или иную среду, вступает (или не вступает) с ней во взаимодействие, то есть у него складываются определенные отношения с ее элементами: устройством пространства, структурой времени, находящимися в ней людьми.

Под **средой** понимается система устойчивых пространственно-временных, эмоциональных и социальных отношений, задаваемых людьми с целью развертывания того или иного смысла. Примерами могут служить театр, семья, магазин, лекция, индивидуальное занятие с логопедом, урок и т.д.

Любая среда (как совокупность отношений с окружающим миром и с людьми, позволяющих ребенку освоить ее смысл, культурный опыт) может быть описана с трех точек зрения:

1) с точки зрения пространственно-временных, социальных и эмоциональных характеристик;

2) с точки зрения определенности ее структуры (задаваемой взрослым);

3) с точки зрения уровня напряжения, необходимого для ее освоения (испытываемого ребенком).

Рассмотрим среды с точки зрения *структуры*, которые условно можно разделить на три вида.

**Слабоструктурированные (свободные) среды**. В такой среде, как правило, одновременно происходит несколько событий, и ребенок должен сам решить, чем сейчас заниматься (например, смотреть в окно, играть с любимой игрушкой или найти себе собеседника). Это ситуации, в наибольшей степени требующие спонтанного поведения и гибкости, - здесь у ребенка нет опоры на структуру, создаваемую взрослым.

В такой среде ребенку предлагается ориентироваться на свои интересы или имеющиеся эмоциональные отношения, и становится видно, сложились ли у ребенка эмоциональные отношения с другими людьми или он опять погрузился в свои сверхинтересы и стереотипные игры.

Примером слабоструктурированной среды может быть школьная перемена и свободная игра.

В отличие от слабоструктурированной среды в **среднеструктурированной** обычно есть события, организованные взрослыми, и ребенок может выбирать, в каком из них участвовать. Таким образом, среда предполагает опору на структуру, правила и распределение ролей, но приветствуется определенная спонтанность поведения, исходя из того, какие виды деятельности ему интересны, какие игры его увлекают, с кем он хочет общаться и т.п.

Домашняя ситуация чаще всего представляет собой слабо- или среднеструктурированную среду. В ней есть определенные ограничения (распорядок дня, требования к поведению за столом, ограничения на просмотр мультфильмов и т.п.), но есть достаточно много ситуаций, в которых ребенку предлагается выбор, чем ему заняться.

**Четко структурированные среды:** у ребенка есть опора на понятную структуру и правила, роли четко распределены. Это уроки в школе (в детском саду - занятия), индивидуальные занятия с логопедом и дефектологом.

Школа в целом является средой с четкой структурой (урок, посещение столовой) и достаточно слабоструктурированной в другое время (перемена, переодевание на физкультуру).

Обратимся теперь к процессу *адаптации* ребенка, освоения им структуры среды. Рассмотрим несколько примеров неудачной попытки интеграции ребенка в детском саду с точки зрения изменений, вызванных этой попыткой.

1. Впервые придя в детский сад, ребенок не может быстро адаптироваться к новой для него ситуации, ему трудно понять и принять существующие правила, включиться в общую деятельность. Когда все дети свободно играют, он играет в стороне с теми игрушками, которые не пригодились никому другому. Если при этом он не мешает другим детям, воспитатели могут не обращать внимание на его поведение и те трудности, которые он испытывает. Они предоставляют ему возможность играть в одиночестве и даже разрешают не участвовать в занятиях, если он отказывается садиться за стол и выполнять задания. Такой ребенок, формально находясь в группе, оказывается, тем не менее, исключен из жизни группы.

В этом случае ребенок и среда никак не воздействуют друг на друга.

2.Известны также случаи, когда ребенок мешает воспитателю вести занятия, а детям – играть. Он дерется, чтобы добиться желаемого, кричит, падает на пол и бьет ногами. Взрослые не знают, что они могут с этим сделать, и, не имея возможности изменить поведение ребенка, стараются не провоцировать его социально неприемлемое поведение. Постепенно у воспитателя появляется список вещей, которых ребенок не переносит,- он престает обращаться к такому ребенку с инструкцией («сядь за стол, начинается занятие») или запретом («нельзя выкидывать землю из цветочного горшка»). Или он замечает, что ребенок расстраивается, если не получает за обедом тарелку с любимой картинкой, - и всегда сам находит для него нужную тарелку. От детей в группе воспитатель требует, чтобы они не отнимали игрушки у этого ребенка и отдавали ему все, что он захочет.

Отношения, которые складываются среди детей, между детьми и воспитателем, нельзя назвать правильными. С одной стороны, оградив от переживания дискомфорта одного ребенка, воспитатель создает дискомфортную ситуацию для всех остальных детей, которые вынуждены поступаться своими интересами. Группа детского сада перестает быть адекватной моделью общества – и если другие дети в такой среде могут приобрести полезный опыт, то ребенок, вокруг которого организуется жизнь группы, оказывается лишен необходимой подготовки к будущей жизни.

В этом случае ребенок «ломает» среду, перестраивает её в соответствии со своими страхами и проблемами.

3.Бывает по-другому. Воспитатели хотят научить детей чему-то важному и интересному и знают, как это должно выглядеть: дети сидят за столом, внимательно слушают взрослого, выполняют его просьбы и инструкции. Если же какой-то ребенок не сидит, а бегает по помещению, воспитатель со все возрастающей строгостью призывает его к порядку. Ситуация становится слишком напряженной для ребенка, уговоры и запреты не помогают, беготня повторяется раз за разом – и достаточно быстро родителям предлагают забрать ребенка из детского сада.

В этом случае среда отторгает ребенка.

4.Возможен еще один сценарий: воспитатели, столкнувшись с проблемой, могут, тем не менее, поставить перед собой цель добиться от ребенка подчинения правилам. Если при этом они ведут себя излишне жестко, возникает опасность «сломать» ребенка, его личность. Так, известны случаи, когда неудачный опыт посещения детского сада заканчивался развитием у ребенка ночного энуреза, появлением заикания или мутизма.

Причиной возникновения таких нарушений необязательно становится недостаточно мягкое обращение с ребенком. В некоторых случаях ребенок сам хочет соответствовать требованиям, «быть хорошим», и постоянные неудачи приводят к тому, что среда детского сада становится для него стрессовой и даже интересные игры и занятия, доброжелательная воспитательница не помогают ему справиться с трудностями и напряжением.

В этом случае среда действует на ребенка негативно.

В первом и во втором случае взрослые отступают от своих требований, чтобы создать ребенку *комфортную* среду, в третьем и четвертом – негибко настаивают на них и создают *стрессогенную* среду. Как обычно бывает, оптимальное решение обнаруживается где-то посередине. При интеграции ребенка в среду взаимно приспосабливаются, меняются и среда, и ребенок.

Таким образом, адаптация представляет собой процесс изменения психических структур под воздействием внешних и внутренних обстоятельств. Это предполагает, что внешние и внутренние воздействия попадут в некоторый приемлемый диапазон, не приводя тем самым к разрушению, но вызывая изменения уже сложившихся психических структур.

В отличие от обычных детей, у которых каждый следующий этап развития естественным образом сменяет предыдущий (ребенок спонтанно осваивает разные системы отношений), у детей с проблемами в аффективно-эмоциональной сфере собственная активность бедна, недостаточно целенаправленна, ограничена узким кругом хорошо знакомых ситуаций и интересов, и поэтому они склонны как бы останавливаться на каждой из ступеней эмоционального развития. Дело осложняется тем, что родители, как правило, бывают напуганы аффективными вспышками ребенка, и однажды найдя комфортную для него среду, не решаются начать осваивать другие среды и расширять «безопасную», то есть приемлемую для ребенка, зону.

Однако если ребенок все время находится в комфортной среде, то ему не надо приспосабливаться, незачем развиваться, внутренне меняться («его шкафы так и останутся на боку», говоря словами эпиграфа). Если среда предъявляет излишне много требований, то ребенок не сможет в своем поведении соответствовать им во всем, и его развитие опять-таки будет существенно ограничено, так как вместо того, чтобы тратить усилия на решение адекватных для него задач развития, ребенок истощает все свои силы на соответствие планке, которую он пока не готов взять – попытка, заранее обреченная на провал.

Стрессогенная среда вызывает стойкую дезадаптацию ребенка (патологический стресс, по И.А. Аршавскому), что проявляется в стремлении не участвовать в отношениях со средой (устойчивое избегание любого взаимодействия, панические реакции, агрессия, выраженная дисфория, нарушение физиологических функций –энурез, энкопрез, отказ от еды, проблемы со сном), поскольку у ребенка исчерпан весь потенциал средств адаптации. Например, воздействие окружения слишком длительно или интенсивно для ребенка (слишком громко, слишком ярко, слишком страшно и т.п.).

Комфортная среда не требует запуска новых механизмов регуляции поведения, «обнаруживает следы уравновешенности с окружающей средой. В этом случае наше поведение является нейтральным в эмоциональном отношении». (Выготский, 1996)

Такая среда может быть полезна для решения задачи формирования у ребенка средств взаимодействия с миром или отработки определенных операций и навыков (навыки, связанные с речью, предметной деятельностью, самообслуживанием, лучше всего формируются в привычной ситуации дома или на знакомых занятиях).

 Но долго на этом этапе задерживаться не следует, так как наша задача – сформировать новые механизмы или включить слабые звенья в систему эмоциональной регуляции поведения. Если задачи восстановления контакта с окружением решены, среда может начать тормозить развитие ребенка (например, неменяющаяся ситуация дома или на занятиях приводит к тому, что ребенок начинает скучать, становится вялым, его исследовательская активность снижается, игры становятся однообразными и т.д.).

Развивающая среда вызывает временную дезадаптацию ребенка (физиологический стресс) «равновесие между организмом и средой нарушается в пользу организма, когда организм… справляется с задачами, встающими перед ним,.. когда у него остается еще в запасе излишек энергии, не израсходованной по прямому назначению. В этом случае возникают положительные эмоции радости, гордости, удовлетворения и т.д.» (Выготский, 2000). Такая среда провоцирует активность слабых звеньев системы регуляции поведения и способствует их включению в эту систему и ее совершенствованию. Именно такая среда направлена на личностное развитие ребенка.

Наша с вами задача смоделировать окружающую среду (коррекционную, образовательную) так, чтобы создать у него ощущение безопасности. Затем нужно постепенно менять среду, внося в нее небольшие изменения, вызывающие «развивающее напряжение» у ребенка, то есть делающие среду менее комфортной, но все-таки выносимой для ребенка.

Рассмотрим школу и урок как вариант среды, которую осваивает ребенок с РАС.

В школе дети сталкиваются с большим количеством различных правил и ограничений. Любому ребенку требуется время, чтобы организовать своё поведение в соответствии с этими правилами. Дети с РАС испытывают выраженные трудности при адаптации к новой ситуации и нуждаются в целенаправленной помощи педагога и специальной организации условий обучения. Не получив подобную помощь, ребенок не только не сможет занять свое «место ученика», но и, велик риск, будет мешать другим детям: кричать, вскакивать во время урока.В результате ребенок не сможет стать активным участником образовательного процесса и довольно скоро будет исключен из него, а у учителя останется ощущение некомпетентности.

«Не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично, педагог не может впоследствии добиться его продуктивной работы на занятиях, осмысленного усвоения им навыков чтения и письма». (Лаврентьева, 2008)

В связи с этим возникает необходимость проработки условий и организационных форм включения такого ребенка в образовательную среду, продуманной и хорошо организованной методической работы с педагогами.

Остановимся подробнее на тех средствах образования, которые помогают реализовать такую особую образовательную потребность детей с аутизмом, как *наличие особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка.*

Когда ребенок с аутизмом приходит в школу, его окружает большое количество новых людей — детей и взрослых. Большое количество незнакомых лиц, голосов — тяжелая проблема для детей с РАС. Для облегчения запоминания имен окружающих взрослых и детей, можно предложить родителям ребенка сделать альбом с фотографиями и подписанными именами, рассматривать их дома, заучивать имена учителей и одноклассников.

Также, деятельность специалистов сопровождения, в данном случае психолога, тьютора и/или социального педагога, поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе. В первую очередь, как отмечает О.С. Никольская (О.С. Никольская, «Проблемы обучения аутичных детей»,1995) «…это касается помощи в освоении пространства школы. Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. Возможно использование схемы, плана школы, которые составляются с помощью родителей ребенка. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в школе поможет избежать многих поведенческих проблем».

Перед началом занятий в школе для обучающихся с РАС нужно провести экскурсию по тем помещениям, которые необходимы им на первом этапе обучения: класс, туалет, столовая (если эти дети смогут сразу посещать столовую).

Постепенно зона, в которой находится обучающийся с РАС, будет расширяться. К ней добавятся физкультурный зал, раздевалка, библиотека, актовый зал. Таким образом, ребенок с РАС будет постепенно осваиваться в пространстве школы.

В какой момент ребенок готов расширить зону пребывания, должен решить консилиум по представлению классного руководителя и других учителей. Здесь нет точных сроков, так как разным детям может понадобиться разное время для адаптации.

В случае, если ребенок с РАС обучается в инклюзивном классе, ему необходимо сопровождение взрослого до тех пор, пока он не освоится в пространстве школы. Если ребенок с РАС обучается по индивидуальной программе, можно также рассмотреть на консилиуме вопрос о частичном посещении ребенком групповых занятий (уроков).

Освоение пространства любой человек начинает с выделения в нём чего-то постоянного и неизменного. Такой постоянной величиной для ребенка на уроке становится его место (парта или часть парты). Наличие собственного места дает ему дополнительную опору и чувство безопасности.

Для того чтобы помочь ребенку запомнить, где он сидит, на парту можно прикрепить табличку с его именем. Эти таблички пригодятся в дальнейшем для разных занятий. Например, можно спросить, у кого из ребят в имени есть буква «А» или сосчитать буквы в каждом имени. Можно попросить детей переписать своё имя с таблички на листок с заданием, или можно выдать каждому ребенку конверт с буквами его имени, которые нужно наклеить в правильном порядке.

Парта, с одной стороны, выступает для ребенка опорой, а с другой - накладывает на него некоторые ограничения. Ведь надо занимать свое место с началом урока и не вставать без разрешения до самого звонка на перемену. При этом тьютор постоянно акцентирует внимание ребенка на учителе: «Наталья Николаевна не разрешила вставать. Ждем!» Правильное поведение ребенка подкрепляется похвалой, нарушения дисциплины пресекаются тихо и спокойно, без каких-либо эмоций. В случае если ребенок мешает другим детям, тьютор может попросить у учителя разрешения выйти вместе с ребенком.

Иногда проблемы поведения удается скорректировать путем нестандартного использования мебели. Бывает, например, что впервые пришедший в класс ребенок отказывается вылезать из-под парты, но готов выполнять задания, используя стул в качестве стола, а парту – в качестве своеобразного укрытия, «домика».

Учителям, работающим с детьми с РАС, необходимо помнить, что для этих учащихся важны стереотипы в учебной деятельности.

Для продуктивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра очень важным бывает поддержание некоторых принципов построения каждого урока.

Первым обязательным условием является наличие ***четких границ урока***. Для этого рекомендуется вводить единые ритуалы начала и окончания урока (это школьный звонок, звук колокольчика в начале и конце индивидуального занятия, стихотворный рефрен «Звенит звонок, начинается (окончен) урок»).

Всё это дает возможность вовремя переключиться, настроиться на другую деятельность.

На этапе начала обучения детей с расстройством аутистического спектра очень важно поддержание ***единого алгоритма урока*** внутри одного предмета. Это означает, что первое время каждый урок должен содержать в себе единые структурные компоненты (например: выполнение домашнего задания, подача нового материала, самостоятельная работа, объяснение домашнего задания).

Со временем, в устоявшуюся структуру урока можно ***подключать новые элементы***, такие как: работа в парах, работа у доски, работа надпроектом и т.д.

Отмечу также, что ребенку с аутизмом необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритма рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Поэтому обязательным элементом организации образовательного процесса являются соблюдение ***расписания занятий*** и ***правил поведения***, с которыми ознакомлены дети, родители, учителя.

Расписание несет в себе не только организационные, но и содержательные компоненты. Его можно использовать не только как перечень режимных моментов, но и как алгоритм деятельности.

Для большинства детей с аффективно-эмоциональными проблемами при освоении среды необходимы два условия: постоянство и предсказуемость.

Именно для этой цели служит создание расписания, которое должно иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании ребёнка становится более упорядоченной, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов. Привычные для обычных людей вербальные способы объяснений некоторых событий для таких детей недостаточны.

Введение расписания важно еще и потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «Нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным. Карточки, выстроенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет».

Миша, 7 лет, не хотел расставаться с понравившейся игрушкой, когда начался урок. Он сидел за партой и требовал вернуть ему корабль. Педагог нарисовал на доске все пункты расписания – задания, которые необходимо выполнить на сегодняшнем уроке, а внизу колокольчик (звонок с урока). Еще ниже педагог нарисовала кораблик и, обращаясь к мальчику, сказала: «И ты пойдешь снова играть со своим корабликом». Миша успокоился и смог спокойно заниматься на уроке.

Ввиду того, что у детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи, необходимо, чтобы расписание было визуальным. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Такие карточки могут сопровождаться символами.

Расписание на каждый день занятий должно висеть на видном месте в классе, нужно учить детей с РАС ориентироваться на него. В начале года педагоги многократно проговаривают последовательность уроков на сегодня, привлекают внимание детей к расписанию. Постепенно дети овладевают этим инструментом и самостоятельно обращаются к нему, чтобы узнать, какой урок сейчас начнется, какой будет следующим. Если в последовательность уроков вносится какое-то изменение, об этом нужно обязательно предупредить ребенка, подведя к расписанию и наглядно продемонстрировав планируемые изменения.

При создании расписания эффективно использовать *пиктограммы*.

В начале каждого урока учитель прикрепляет при помощи магнитов к доске пиктограммы тех видов работы, которые предполагается провести на данном занятии. Таким образом, на доске наглядно задается план урока. Это создает у детей с РАС ощущение более стабильной, без неожиданностей, ситуации, задает алгоритм деятельности на данный урок. Если на уроке предполагается проведение самостоятельной работы, ученик знает об этом с самого начала и психологически готов к ней.

После окончания каждого этапа урока карточка переворачивается лицевой стороной вниз. В конце урока, при подведении итогов, все карточки снова поворачиваются лицом к детям — это помогает учащимся вспомнить, что проходили на этом уроке, дает зрительную, образную опору.

Возможно, при помощи пиктограммам составлять расписание на один учебный день или неделю.

В рамках четко заданной пространственной и временной структуры, определяемой расписанием, ребенок начинает общаться с педагогами и другими детьми в классе. Расширяется набор привычных приятных впечатлений, ребенок идет в класс с удовольствием, зная, что его там ждет, предвкушая любимые занятия. На этом фоне возникает возможность вводить *правила*, которые ребенок готов выполнять, потому что ему хочется быть вместе с другими детьми.

В начале обучения на уроке совсем немного правил: никому нельзя бить товарищей и бросать предметы. Кроме того, на уроке желательно сидеть за партой и не кричать. Все остальные правила вводятся по мере возникновения соответствующих ситуаций. Учитель постепенно знакомит ребенка с этими правилами и учит их соблюдать. (В терминах истории, вынесенной в эпиграф, чтобы «шкафы не остались лежать на боку»).

Главное – не предъявлять сразу много требований и добиваться их выполнения с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

*Никита, 7 лет, кричал на уроках, в ответ на любые ограничения проявлял агрессию в отношении тьютора, опрокидывал парту. Педагог пригласила на урок психолога, которая села на заднюю парту и наблюдала за процессом. Когда мальчик по обыкновению встал из-за парты и пошел к шкафу, психолог поставила на его пути стул. Мальчик не стал преодолевать это препятствие и вернулся на место. Оказалось, что агрессия на тьютора была вызвана физическим удержанием ребенка за партой; того же результата удалось добиться благодаря изменению среды, так как Никита еще не был эмоционально развит настолько, чтобы активно добиваться своего.*

Как же все-таки добиваться выполнения правил?

Во-первых, нужно быть последовательным, то есть все время помнить о правилах и стремиться к их выполнению. Это значит, что если мы озвучили некоторое правило (допустим, «В классе нельзя кричать»), то определенное ограничение накладывается прежде всего на нас (теперь кричащего ребенка придется выводить из класса). Точно так же, если мы обещали ребенку игрушку после урока, ее обязательно нужно предложить ему даже в том случае, если он сам забыл об этом. Кроме того, все взрослые должны «играть в одни ворота», действовать согласованно (поэтому необходимо проводить регулярные встречи специалистов, а также встречи специалистов с родителями). Точно так же, для того чтобы ребенок выполнял правила дома, очень полезно взаимопонимание между членами семьи, осуществляющими его воспитание.

Во-вторых, нужно не торопиться и в каждый момент ставить перед ребенком реальные задачи: если ближайшей целью наших занятий является умение сидеть на уроке тихо от звонка до звонка, то в первый момент, мы, скорее всего, должны решать задачу, как и с кем ребенок войдет в класс за минуту до конца урока (ему нужно будет сесть за парту, услышать звонок и только тогда бежать на перемену).

Поначалу учитель не настаивает на строгом соблюдении правила, а просто информирует об их наличии. Например, если ребенок разговаривает, то учитель говорит ему, что вообще-то на уроке не разговаривают, и предлагает перенести разговор на перемену. Но если ребенку трудно ждать так долго, то учитель или тьютор может тихо ответить ему на заданный вопрос.

Продумайте формулировку каждого правила. Фраза должна быть короткой, все слова в ней должны быть понятны. Желательно не использовать в формулировках частицу «НЕ». Ваше правило должно показывать «*какнужно себя вести*».

Учитывая особенности восприятия устной речи детьми с РАС, рекомендуется сделать наглядное напоминание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера.К каждой фразе можно добавить символ, для того, чтобы постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы. Как правило, такие напоминания располагают сбоку от доски. По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Далее отношения ребенка со средой развиваются. Ребенок перестает опираться только на пространственно-временные отношения (расписание и помещение). Для него становятся важными и выходят на первый план ролевые отношения и правила, связанные не со структурой, но с ролями – он становится ориентирован на социальные и эмоциональные отношения. Расписание и помещения могут меняться, но целостность поведения ребенка при этом сохраняется.

Освоение среды происходит не сразу – иногда кажется, что ситуация вроде бы не движется, раз за разом мы терпим неудачу, не видно даже маленьких продвижений в нужную сторону. В таком случае нельзя опускать руки: во-первых, следует подумать, какую именно маленькую задачу мы должны ставить на пути к цели, какой маленький шаг в данном направлении мы могли бы совершить вместе с ребенком; во-вторых, нужно еще и еще раз подумать, на какие сильные стороны ребёнка мы можем опереться, какие опоры мы можем предложить ребенку, чтобы помочь ему освоить среду, научиться активно действовать в ней.

Если работа ведется достаточно аккуратно, то постепенно ребенок осваивает все больше и больше разных ситуаций, его выносливость, способность принимать новое возрастает. Нашей целью является интеграция детей с РАС в детском саду или в школе – тех средах, которые предлагает детям сегодняшнее общество для освоения культурного опыта человечества. Многие дети с проблемами поведения могут учиться вместе с другими школьниками при условии внимательного отношения к ним и готовности помочь со стороны окружающих. Такой опыт обогащает все стороны, участвующие в образовательном процессе.

«Сохранить такого ребенка в школе, создать для него более адекватные условия обучения — это значит сохранить его стремление к жизни вместе с другими людьми, надежду семьи на лучшее будущее ребенка» (О. С. Никольская)

**Литература**

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста//Л.С. Выготский. Психология. – М.,2000.

2. *Гайдукевич С.Е*. Средовой подход в инклюзивном образовании. // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007.

3. *Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы//Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2006.

4.*Климонтович Е. Ю.*Различные методы обучения чтениюи их применение в системе логопедической работы. – М., 2015.

5. *Константинова И.С., Бондарь Т.А. и др.* Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. - М.: Теревинф, 2012.

6. *Лаврентьева Н.Б.* Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом. – М., 2008.

7. *Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе. - М.: «Чистые пруды», 2006.

8. *Никольская О.С.* Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. — М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. — Вып. 1.

9. *Нуриева Л.Г*. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – М.: Теревинф, 2010.

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

11. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»

12. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. №26 Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15

«Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

13.*Семаго Н.Я.* Формирование пространственно-временных и элементарных математическихпредставлений, дидактические материалы, серия 4, М.: Айрис пресс, 2005.

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