

# Дети с расстройствами аутистического спектра: особенности взаимодействия

Значимость знаний и умений педагогов и родителей в области взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) обусловлена, с одной стороны, увеличением количества таких детей во всех странах, а с другой — их правом на инклюзивный подход в образовании и социальной жизни. По данным ВОЗ, усредненный показатель встречаемости РАС — 1 случай на 100 детей. Согласно международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ-11), эта группа расстройств относится к нарушениям нейropsychического развития, существенные особенности которых связаны с развитием головного мозга. Указывается также, что причины нарушений сложны и во многих индивидуальных случаях неизвестны.

У детей с РАС наблюдаются стойкое снижение способности инициировать и поддерживать социальные взаимодействия и коммуникацию, ограниченные и повторяющиеся негибкие шаблоны поведения, интересы или занятия, которые явно нетипичны или избыточны для их возраста и социокультурного контекста. Начало проявлений данных нарушений в развитии происходит обычно в раннем детстве, но симптомы могут проявляться и позднее, когда социальные потребности начинают превышать ограниченные возможности. Неспособность к социальному взаимодействию и коммуникации выражена у ребенка настолько, что вызывает нарушения в различных сферах его жизнедеятельности<sup>1</sup>.

Вместе с тем наряду с основными симптомами для расстройств аутистического спектра характерны и другие особенности. Они не входят в число диагностических критериев, но важны для определения образовательного маршрута, направлений коррекционно-педагогической помощи детям с РАС в ходе образования. К таким особенностям относятся трудности обработки сенсорной информации (сенсорная гипо- или гиперчувствительность), нарушения моторики, физическая неуклюжесть, причинение вреда самому себе, нарушение чувства опасности, а также ряд когнитивных особенностей.

В частности, трудности, с которыми сталкиваются особые учащиеся в процессе образования, обусловлены нарушениями внимания, исполнительной функции, повышенными или наоборот сниженными способностями к чтению или математике, низкой центральной когерентностью (из деталей не складывается общая картина), склонностью к визуальному мышлению и др.

Известно, что РАС варьируются по уровню интеллектуального развития и сохранности функций речи, поэтому в классификации, предложенной в МКБ-11, выделены по этому критерию РАС:

- 1) без нарушения интеллектуального развития и с легким нарушением речевой функции или без него;
- 2) с нарушением интеллектуального развития и с легким нарушением речевой функции или без него;
- 3) без нарушения интеллектуального развития и с нарушением речевой функции;
- 4) с нарушением интеллектуального развития и с нарушением речевой функции;
- 5) с нарушением интеллектуального развития и отсутствием речевой функции<sup>1</sup>. Под нарушением речевой функции в данном контексте понимается нарушение «функционального языка» (устного или письменного), используемого индивидом в качестве средства общения и выражения своих потребностей и желаний.

Учащиеся с РАС первого и, возможно, третьего типов при создании специальных условий обучения и воспитания способны осваивать образовательную программу общего среднего образования совместно с нормотипичными сверстниками, то есть обучаться в соответствии с принципом инклюзии в образовании. Дети, у которых выявлены РАС с нарушением интеллектуального развития, нарушением или отсутствием речевой функции, обычно осваивают ту или иную образовательную программу специального образования, при этом для большинства из них предпочтительнее обучаться в классах интегрированного обучения и воспитания, чем в специальных классах. В целом же при любом образовательном

<sup>1</sup> МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация. — 2-е изд., переработ. и доп. — М.: КДУ, Университетская книга, 2022. — 432 с.

маршруте учащимся начальной школы с РАС необходимо общение и взаимодействие со сверстниками без выраженных коммуникативных и поведенческих проблем. Обучение и воспитание детей с РАС на дому ограничивает возможности их социального развития и, следовательно, подобный образовательный маршрут может рассматриваться только как временный вариант организации их образования.

Из вышесказанного можно заключить, что большая часть детей с диагнозом РАС при создании специальных условий, соответствующих их особым образовательным потребностям (далее — ООП), может в той или иной форме обучаться и воспитываться совместно с другими детьми. В связи с этим педагогам и родителям особых детей важно быть компетентными в их обучении и воспитании: понимать их ООП, уметь создавать для них специальные условия обучения и воспитания, владеть стратегиями взаимодействия, обеспечивающими детям педагогическую и родительскую поддержку<sup>2</sup>.

Говоря о реализации принципа инклюзии в образовании для детей с РАС или организации их интегрированного обучения и воспитания, следует помнить, что логика «включения» в данном случае несколько иная, чем для других категорий детей с особенностями психофизического развития. Сначала необходимо предложить такую образовательную среду и виды деятельности, которые наилучшим образом адаптированы к особенностям и образовательным потребностям детей и обеспечивают им максимальную защиту, а затем проводить работу по формированию у них социальных, коммуникативных, учебных умений и навыков. Важно проинформировать (с согласия родителей) весь педагогический персонал школы, в которой будет обучаться ребенок с аутистическими нарушениями, о его особенностях. Эту же информацию следует предоставить и родителям будущих одноклассников ребенка.

Алгоритм подготовки педагогов к обучению и воспитанию в классе учащегося с аутистическим расстройством состоит из следующих шагов:

- овладение знаниями в данной области, практиками обучения и воспитания учащихся с таким нарушением в развитии;
- установление контакта, взаимодействия с родителями особого ребенка;
- подготовка класса как образовательной среды;
- подготовка одноклассников учащегося и создание условий для его социальной адаптации, включения в жизнь класса;
- сотрудничество с другими специалистами и родителями учащегося в адаптации и модификации содержания учебных программ, методов и средств обучения в рамках образовательной программы, определенной специалистами психолого-медико-педагогической комиссии ЦКРОиР;

- развитие компетенций педагогов в области обучения и воспитания учащегося с учетом его особых образовательных потребностей.

В практике обучения и воспитания младших школьников с диагнозом РАС выделены три блока их особых образовательных потребностей (по О. С. Никольской).

В *первый блок* включены потребности, связанные с введением ребенка в образовательное пространство школы и класса и наиболее актуальные на начальном этапе обучения. В соответствии с данными ООП рекомендуется:

- установить эмоциональный контакт ребенка с педагогом и другими специалистами психолого-педагогического, в том числе персонального сопровождения;

- оказать помощь ребенку в ориентации в пространстве школы, во временном распорядке школьного дня, расписании уроков и т. п.;

- организовать рабочее место ребенка таким образом, чтобы уменьшить вероятность проявления им нежелательного поведения и обеспечить быструю обратную связь педагога с ним во время урока;

- создать на уроке сенсорно комфортную, эмоционально ровную, психологически позитивную атмосферу;

- создать и поддерживать четкую пространственно-временную структуру организации школьной жизни ребенка, что поможет ему более осознанно относиться к происходящему, освоить порядок и правила поведения в школе;

- оказать помощь ребенку в адаптации ко всем школьным помещениям (кабинеты, столовая и др.) и учебным ситуациям (подготовиться к уроку, разложить и собрать учебные принадлежности, обратиться с просьбой, задать вопрос и т. п.).

*Второй блок* ООП составляют потребности, связанные с трудностями усвоения учебного материала и формированием универсальных учебных действий. Для учета потребностей этого блока педагогам и родителям следует:

- создавать для учащегося с РАС ситуации успеха в процессе обучения и в повседневной жизни, мотивируя его на контроль своих импульсов;

- подбирать учебные материалы и задания в соответствии с интересами ребенка, связывать его фиксированный интерес с учебной темой;

- использовать эмоционально-смысловой, сюжетный комментарий при выполнении учебных и других заданий, соблюдать строго определенную последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия;

- дополнительно объяснять и максимально упрощать абстрактную для ребенка учебную и иную информацию на уроке и в повседневной жизни;

- при необходимости предоставить младшему школьнику поддержку «исполнительного

<sup>2</sup> См. Сивашинская, Е. Ф. Дети с синдромом Аспергера. Особенности взаимодействия / Е. Ф. Сивашинская // Пачатковая школа. — 2022. — № 9. — С. 7–9.

секретаря»: осуществлять руководство планированием и организацией его учебной и иной деятельности, постепенно уменьшая объем помощи и формируя его умения в самоорганизации;

- учитывать проблемы с мелкой моторикой, которые приводят к низкой скорости реакции, серьезным трудностям с письмом и почерком, рисованием, трудовыми действиями;

- иметь в виду, что ребенок пишет, выполняет любые практические действия медленнее других, а потому нуждается в дополнительном времени, чтобы справиться с тем или иным заданием;

- указывать ученику на самую важную информацию, разбивать задания на подчасти, с которыми справится объем его внимания, свести к минимуму факторы, отвлекающие внимание ребенка;

- в случае плохой концентрации внимания, низкой скорости реакций и тяжелой дезорганизации следует уменьшить объем учебной работы, в том числе домашней;

- формировать умения планирования и контроля учебной деятельности, переноса сведений и навыков из одной предметной области в другую с целью развития более целостной, единой и связанной с жизненным опытом картины мира ребенка.

Потребности, вызванные проблемами эмоционально-волевого и личностного развития ребенка при диагнозе РАС, составляют *третий блок* его ООП. Их учет обеспечивается применением следующих педагогических стратегий:

- создавать условия для усвоения ребенком не только предметных знаний и умений, но и для формирования его социальных, коммуникативных умений и навыков, умений проведения свободного времени и др.;

- помогать ребенку в осмыслении своего внутреннего мира и в понимании других людей, развивать гибкость в общении с ними;

- подчеркивать интеллектуальные и иные способности такого ребенка как ресурс его социализации, создавать учебные и жизненные ситуации, требующие сотрудничества с другими детьми;

- учить ребенка стандартным ответам в различных социальных, коммуникативных ситуациях, для чего, например, проигрывать с ним тренировочные диалоги;

- организовать общение, совместную осмысленную (понятную на доступном уровне по мотивации, целям, результатам) деятельность особого учащегося с одноклассниками и педагогом, ввести для него «систему приятелей».

В качестве примеров рассмотрим следующие ситуации.

**Ситуация 1.** Педагог, в классе которого обучается ребенок с диагнозом РАС, сообщает родителям, что он не хочет (отказывается) изучать учебный материал и выполнять задания, предлагаемые педагогом на уроках. Основной причиной такого поведения являются ограниченные, фиксирован-

ные интересы и занятия ребенка. В связи с этим самая простая информация может не восприниматься и не запоминаться ребенком, если она специально не обыграна и не привязана по смыслу к тому, чем он интересуется. Решению данной проблемы будет способствовать включение фиксированного интереса учащегося в изучаемый материал и учебные задания, а затем использование фиксации для постепенного расширения его интересов. Например, если ребенок интересуется только динозаврами или автомобилями, то первоначально ему предлагают тексты для чтения, письменные упражнения, арифметические задачи и иные задания о динозаврах или автомобилях.

**Ситуация 2.** Одноклассники особого ребенка жалуются учителю на проявления им невежливости, даже грубости в общении (не здоровается, когда заходит в класс; не смотрит на партнера по общению; не благодарит за помощь; обращается по фамилии к одноклассникам и т. п.).

Основные причины подобного поведения детей, находящихся в спектре аутизма, состоят в их низкой способности к социальному взаимодействию и прагматической коммуникации. Механический (стереотипный) стиль общения по схеме «запрос-ответ» является естественным стилем общения людей с аутистическими нарушениями. При этом они нередко знают нормы и правила вежливого общения и поведения, но не умеют применять их на практике сообразно ситуации или применяют «неуклюже», невпопад. Педагогу, с одной стороны, следует объяснить учащимся на доступном для них уровне эти особенности одноклассника, воспитывать толерантное отношение к его стилю общения и поведению, а с другой — формировать коммуникативные умения самого особого ученика.

**Ситуация 3.** Педагог, в классе которого начал обучаться ребенок с РАС, испытывает трудности в организации его учебной и иной деятельности. При этом педагог указывает на его рассеянность, медлительность, проблемы с включением в работу и переходом от одного ее этапа к другому и т. п.

Основными причинами такого учебного поведения являются проблемы с концентрацией внимания и произвольной организацией восприятия и запоминания. Для продуктивной учебной деятельности ребенка следует обращать его внимание на самую важную учебную информацию, разбивать задания на части, регулярно предоставлять обратную связь, свести к минимуму факторы, отвлекающие внимание. Важно каждый случай выполнения ребенком заданий по установленным правилам связывать с положительным подкреплением (похвала, поощрение, система жетонов и др.), усиливая тем самым его мотивацию выполнения учебных заданий.

**Е. Ф. СИВАШИНСКАЯ,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики БрГУ им. А. С. Пушкина