



Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в начальной школе

Методическое пособие

Москва 2020

Методическое пособие разработано в рамках деятельности Федерального ресурсного центра по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья

Никольская О.С. Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра в начальной школе: методическое пособие / О.С. Никольская. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – 25 с.

Пособие дает представление об основных направлениях и задачах тьюторского сопровождения учеников с РАС в начальной школе. Рассматривается специфика нарушений психического развития при аутизме в зависимости от варианта аутистического развития. Даются подробные рекомендации по организации школьной жизни ребенка с РАС, помощи тьютора в организации его поведения на уроке, в освоении необходимых социально-бытовых навыков. Обсуждаются формы помощи ученику с аутизмом в преодолении проблем поведения, особенности взаимодействия тьютора с семьей ребенка с РАС.

Пособие может использоваться при подготовке тьюторов для сопровождения обучающихся с РАС в начальной школе.

Оглавление:

1. Что такое тьютор	4
2. Специфика расстройств аутистического спектра	5
3. Варианты детского аутизма	7
4. Задачи и функции тьютора в поддержке школьного обучения ребенка с РАС	15
4.1. Установление доверительных отношений с ребенком с РАС	15
4.2. Помощь в организации школьной жизни ребенка с РАС: обеспечение безопасности	16
4.3. Помощь ребенку с аутизмом в освоении привычного порядка школьной жизни	17
4.4. Как вовлечь ребенка с РАС в коммуникацию	18
4.5. Помощь в формировании социально- бытовых навыков	18
4.6. Как справляться с проблемами поведения ребенка с РАС	19
4.7. Как относиться к аутостимуляции и что делать с погружением ребенка с РАС в стереотипные занятия	21
4.8. Помощь ученику с РАС на уроке	21
4.9. Работа тьютора в сенсорной комнате	23
4.10. Сопровождение ребенка с РАС на перемене и на прогулке	23
4.11. Взаимодействие с семьей ученика с РАС	24
Список литературы	25

1. Что такое тьютор

Начало школьной жизни является сложным периодом для любого ребенка, даже подготовленного к выходу в более сложную социальную среду, к принятию новых правил и обязанностей, вступлению в новые отношения со взрослыми и сверстниками. Большинство детей переживают его благополучно, но есть те, кому для этого требуется особый помощник - тьютор, сопровождающий их в новой жизни - человек, с которым они чувствуют себя в большей безопасности, помогающий ориентироваться в происходящем, справляться с трудностями, переживать неудачи и становиться все более компетентными и независимыми. В числе таких детей значительную долю составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), для которых сохранить возможность обучения вместе со своими обычными сверстниками особенно важно, так как без этого не может продвигаться их дальнейшее социальное развитие.

Поддержка тьютора для ребенка с РАС является необходимым дополнением помощи учителя и школьного психолога. Тьютор – это не учитель, который организует произвольное внимание ребенка и задает правила социального взаимодействия, чья похвала или неодобрение оценивают успешность и старание ребенка. Это и не психолог, определяющий возможности, отслеживающий динамику развития ребенка и, по большей части, занимающийся с ним индивидуально. Скорее, он - взрослый друг и помощник, погружающийся вместе с ребенком в его школьную жизнь, в освоение ее физической и социальной среды. Тьютор связывает ребенка с внешним миром, с учителями и другими детьми, и от него требуется создание доверительных отношений, позволяющих взаимодействовать с ребенком в учебной деятельности, в освоении навыков коммуникации, бытовых навыков и социально принятых форм поведения. Можно сказать, что в отношениях ребенка с РАС и тьютора должна сформироваться эмоциональная общность - «мы», которая позволит ребенку опереться на поддержку взрослого, ориентироваться на него, подражать ему, и на основе этого стать более уверенным, самостоятельным и продуктивным в школьной жизни.

В связи с этим понятно, что тьютора нельзя рассматривать просто как помощника учителя, «приставленного» к ребенку с РАС для его индивидуальной организации. Тьютор является особым специалистом, осуществляющим посредничество между учителем и ребенком с РАС, ребенком с РАС и его соучениками, чья роль состоит в помощи ребенку в принятии и осмыслении школьной жизни, освоении социально-бытовых навыков, адаптации к учебному процессу, взаимодействии с другими детьми.

2. Специфика расстройств аутистического спектра

Тьютор должен иметь представление о слабых и сильных сторонах ребенка, с которым работает, о ситуациях, которые могут спровоцировать у него появление проблем поведения, и тех условиях, которые способствуют адекватному восприятию ребенком происходящего, помогают ему вступать в общение и обучаться. Выстраивая свои отношения с ребенком, тьютор, в первую очередь, ориентируется на его индивидуальные особенности, но найти подход к такому ребенку невозможно и без понимания проблем, типичных для всех детей с РАС.

Спецификой РАС являются *трудности коммуникации и социального развития, а также стереотипность ребенка в поведении, занятиях и увлечениях.*

Известно, что сама потребность в общении у таких детей существует, однако, она с трудом реализуется из-за особой чувствительности ребенка к социальным впечатлениям, вплоть до непереносимости им взгляда, голоса, прикосновения. К школьному возрасту эта ранимость, как правило, снижается, и, вместе с тем, становится более очевидной привязанность детей к близким людям, их интерес к другим детям. Однако, вовлекаясь в контакты, такой ребенок быстро устает и пресыщается, может перевозбудиться в процессе общения.

Стойкими являются и трудности в организации взаимодействия, как с другими детьми, так и со взрослыми. Ребенок с РАС плохо подражает другим людям и слабо откликается (или даже проявляет негативизм) в ответ на их попытки привлечь его внимание, заинтересовать и занять чем-либо. И если он говорит, то говорит о своем и не слышит собеседника; поговорить с ним, вовлечь в диалог крайне трудно. Социальные навыки такого ребенка, представления о других людях, как правило, очень бедны, и поведение его может быть неадекватным.

Стереотипность, являющаяся основной характеристикой поведения такого ребенка, говорит о его дефицитности не только в контактах с людьми, но и со средой в целом. Стремление сохранять постоянство и порядок происходящего и самому действовать только привычным образом отражает его *неспособность гибко приспосабливаться к меняющимся условиям.* Эта неспособность проявляется и в трудностях перенесения и использования выработанных навыков в новых условиях. Нарушение постоянства вызывает у такого ребенка панику, поэтому он пытается сопротивляться любым переменам в окружающем, не разделяя их на значимые и незначимые.

Стереотипность проявляется и в его особых занятиях и увлечениях. Он может повторять одни и те же движения, например, особым образом подпрыгивать, взмахивать

руками, перебирать пальцами; стереотипно вертеть и раскладывать в определенном порядке предметы; может постоянно повторять одну и ту же фразу, говорить на одну тему, рисовать одно и то же. Захваченность этими стереотипно повторяющимися действиями говорит об их значимости для ребенка. Они его тонизируют, успокаивают, заглушают тревогу и экранируют от травмирующих впечатлений, усиливаясь при нарастании дискомфорта. Фактически, эти действия выполняют важную функцию саморегуляции, поддерживая эмоциональную стабильность ребенка в условиях нарушения его способности активно взаимодействовать с динамично меняющимся окружением.

Стереотипность ребенка с аутизмом проявляется в стремлении сохранить постоянство условий жизни и в неизменности собственных занятий и пристрастий. И то, и другое проявление стереотипности типичны для ребенка с РАС, но если первое, отражающее стремление сохранять постоянство, специфично именно для аутизма, то стереотипные формы саморегуляции аффективных состояний, хотя и менее изощренные, встречаются и при других проблемах развития, например, при сенсорных нарушениях, глубокой умственной отсталости или госпитализме.

Еще одной типичнейшей характеристикой РАС является *неадекватное восприятие детьми ощущений, которое может проявляться во всех сенсорных модальностях*. Характерен дискомфорт при восприятии таких впечатлений, интенсивность которых другие дети оценивают как обычную, нормальную. У каждого ребенка с аутизмом это может выражаться по-своему, и для создания комфортной школьной среды важно определить индивидуальность его реакций на свет, звук, запахи или тактильный контакт. Важную информацию о том, какие ощущения травмируют ученика с РАС, тьютор может получить из сведений, предоставленных его родителями, учителем, школьным психологом; важно также анализировать и собственные наблюдения в процессе взаимодействия с ребенком.

Наряду с повышением чувствительности у детей с РАС возможно и ее снижение, вплоть до отсутствия явной реакции ребенка в ситуации физической травмы, вызывающей боль. Опыт, однако, показывает, что отсутствие видимой реакции ребенка во многих случаях является результатом ее «выключения» при запредельно сильном воздействии, что особенно характерно для глубокого аутизма, в наибольшей степени отстраняющего детей от соприкосновения с окружением. При успешной динамике развития и ослаблении аутистических установок ребенка его «бесчувственность» может смениться сенсорной ранимостью, которая, в свою очередь, может постепенно уменьшаться в процессе коррекционной работы.

Аномалии в реакциях на сенсорные стимулы часто позволяет подозревать у таких детей нарушения самих органах чувств. На самом деле, у ребенка с РАС как в случае гипер-, так и при гипочувствительности страдает не сама способность получения сенсорной информации, а возможность ее осмысления и адекватной оценки. Большинство внешних впечатлений может восприниматься таким ребенком как неприятные и угрожающие, но в привычной ситуации, в условиях, которые ребенок сам контролирует, он становится значительно более выносливым. Например, для аутистимуляции такие дети часто выбирают и стереотипно воспроизводят достаточно интенсивные сенсорные ощущения - вестибулярные, зрительные, слуховые и др.

3. Варианты детского аутизма

Понятие «расстройства аутистического спектра» объединяет очень разных детей. Помощь тьютора может потребоваться и ученику, успешно осваивающему программу гимназии, и ребенку, обучающемуся по адаптированной для него программе. И нельзя сказать, что в первом случае помощь тьютора меньше нужна, и его работа будет более легкой.

Формально и те, и другие дети отвечают общим критериям детского аутизма, но, при этом, они значительно отличаются по тяжести и специфике аутистического расстройства, по выраженности проблем и возможностям социализации. Характерно, что привычная оценка перспектив ребенка, ориентированная на его интеллектуальные способности, здесь не очень подходит. При детском аутизме, как правило, страдают не столько предпосылки когнитивного развития ребенка, сколько возможность их реализации, полноценного развития в активном взаимодействии со средой и людьми.

В соответствии со степенью дезадаптации ребенка в выстраивании взаимоотношений с окружением мы выделяем четыре группы детей с аутизмом¹.

Дети первой группы с наиболее тяжелыми формами аутизма не способны посещать занятия в классе, им требуется индивидуальная программа развития, которая составляется на основании варианта ФГОС НОО 8.4 и реализуется педагогами и психологами, в основном, на индивидуальных занятиях. Исходно такие дети выглядят отрешенными, и практически не участвуют в происходящем. Именно их подозревают в сниженной чувствительности, поскольку они могут не давать явной реакции даже на серьезный физический дискомфорт и, в отличие от всех других детей с аутизмом, не реагируют явно на изменения в своем окружении.

¹ Подробнее с этой психологической классификацией аутистических расстройств можно познакомиться в книге О.С. Никольской с соавт. «Аутичный ребенок. Пути помощи». - М.: Теревинф. – 2017.

Для этих детей типично бесцельное блуждание – «полевое поведение», в котором они могут, походя, совершить какое-то случайное действие, но специально ни на чем не сосредотачиваются. Пользуясь в основном не центральным, а периферическим зрением, они, тем не менее, хорошо вписываются в окружающее пространство, редко оступаются и ушибаются. Бесстрашно и ловко движутся - карабкаются, раскачиваются, перепрыгивают, балансируют или замирают, созерцая движение вокруг них. Часто мы наблюдаем у таких детей стереотипное воспроизведение ощущений, связанных с движением, вестибулярной стимуляцией – бег по кругу, раскачивание, трясение, вращение чем-либо перед глазами.

Людей, даже самых близких, они, в основном, игнорируют, в привычных условиях пассивно принимают их физическую заботу, могут, не обращаясь, взять взрослого за руку, подвести и положить ее на предмет, с которым нужно что-то сделать. Они получают удовольствие, когда взрослые их кружат, подбрасывают, раскачивают, но привлечь к развернутому взаимодействию даже в такой игре их крайне трудно. Попытки сосредоточить такого ребенка на чем-либо вызывают у него дискомфорт и сопротивление, но, как только «принуждение» прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства. Особенно им неприятно активное вербальное обращение, но, при этом, с ребенком можно установить невербальный контакт, если взрослый сам присоединяется к полевым действиям ребенка.

Понятно, что при столь выраженных нарушениях способности к целенаправленному сосредоточению эти дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, так же, как и навыками коммуникации. Они не пользуются речью, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекающее их слово или фразу, а иногда - откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются случайным эхом увиденного или услышанного. При явной неспособности к речевому обращению их понимание речи остаётся под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простого и прямо адресованного им обращения, и в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и пассивно воспринятой из разговоров окружающих.

Не вслушиваясь и не обращая ни на что явного внимания, в своём поведении дети могут проявлять гораздо большее понимание происходящего, чем этого ждут от них окружающие. Свою сообразительность в решении сенсомоторных задач они эпизодически

показывают, быстро заполнив коробку форм или дополнив недостающую часть пазла; но особенно она проявляется в их виртуозном обращении с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами, другими «гаджетами», которые ребенок использует для аутостимуляции – получения стереотипных сенсорных впечатлений.

Отнесение ребёнка по его состоянию к этой группе в раннем возрасте не предполагает однозначно тяжёлого прогноза его развития. Существует опыт, показывающий, что при интенсивной коррекционной работе, начатой в раннем и дошкольном возрасте, такой ребенок может стать более активным в коммуникации и взаимодействии и значительно продвинуться в эмоциональном и когнитивном развитии.

Если к началу школьного обучения состояние ребёнка продолжает соотноситься с первой группой детского аутизма, то ему, обычно, рекомендуется освоение варианта образовательного стандарта 8.4, предполагающего обучение по индивидуальной программе, но предусматривающего постепенное включения ребёнка в группу других детей, более продвинутых в коммуникации и социальном развитии.

Содержание индивидуальной программы должно ориентироваться не только на отработку навыков бытовой адаптации, но и на настойчивый поиск доступных ребёнку средств альтернативной коммуникации с помощью карточек или жестов. Овладение ребёнком средствами альтернативной коммуникации значительно уменьшает проблемы организации его поведения, стимулирует интеллектуальное развитие и позволяет постепенно усложнять его индивидуальную школьную программу.

Вторая группа объединяет детей, аутизм которых выражается уже не в отгороженности, а в активном негативизме. Эти дети явно испытывают сенсорный дискомфорт, боятся неожиданностей и сопротивляются переменам. Испуг и дискомфорт здесь стойко фиксируются, и у детей накапливаются множественные страхи, запреты и ограничения, например, избегание определенных мест, страх собак, жесткая избирательность в еде или в одежде. Неопределённость, неожиданный сбой в порядке происходящего могут полностью дезадаптировать такого ребёнка и спровоцировать поведенческий срыв - генерализованную агрессию и самоагрессию.

В сравнении с предыдущей группой они более активны в развитии взаимоотношений с окружением. У них складываются привычные формы жизни и контакта с близкими людьми, которые, однако, крайне ограничены и стереотипны, и которые крайне сложно менять, приспособивая к житейским обстоятельствам. Такие дети более всех других детей с РАС отстаивают сохранение постоянства и привычного порядка, страдают при перемене места жительства, требуют неизменности маршрутов и последовательности прогулок и т.п. Замкнутость в стереотипных формах жизни

обуславливает ограниченность и фрагментарность представлений детей об окружающем мире.

В привычных, предсказуемых условиях они могут быть спокойны и более открыты к общению. В этих рамках дети легче осваивают социально-бытовые и другие навыки и используют их в привычных ситуациях. Освоив определенные навыки, такой ребенок может проявить умелость, даже искусство, например, демонстрируя каллиграфический почерк, мастерство в рисовании орнаментов, в детских поделках и т.п. Навыки прочны, но слишком жёстко связаны с ситуациями, в которых были выработаны; необходима специальная работа для переноса освоенных навыков в новые условия.

Свои нужды эти дети обозначают без обращения к другому человеку, безличными речевыми штампами - словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, которые фиксируются ими на основе эхоталии (повторяя привычные слова взрослого, например, «мальчик устал», «хочешь пить» или используя подходящие цитаты из песен, мультфильмов). Их речь развивается в рамках стереотипа и, как и другие бытовые навыки, привязана к определённой ситуации.

Дети из этой группы более всех других обращают на себя внимание стереотипной активностью: однообразными движениями, повторением слов, фраз, странными действиями с предметами - их разрыванием шуршанием, верчением. Эти стереотипные действия могут быть примитивными (например, разрывание бумаги или выстраивание рядов предметов) или достаточно сложными (например, порядковый счет или воспроизведение одного и того же рисунка, песни, музыкальной фразы), — важно, что это повторение одного и того же. Подобные стереотипии субъективно значимы для ребёнка: они могут усиливаться в ситуациях тревоги - угрозы появления объекта страха или при нарушении привычного порядка - и помогают ребёнку успокоиться и заглушить, перебить травмирующие впечатления. При успешной коррекционной работе и достижении ребёнком большей эмоциональной стабильности они могут терять своё значение и, соответственно, редуцироваться. Характерно, что именно в стереотипной аутостимуляции могут проявляться нереализуемые на практике возможности такого ребёнка: его уникальная память, музыкальный слух, одарённость в математических вычислениях, лингвистические способности.

При сохранении к школьному возрасту основных характеристик второй группы аутизма дети, как правило, получают рекомендации обучаться по варианту 8.3 ФГОС НОО обучающихся с РАС, в некоторых случаях – по варианту 8.2 стандарта начального школьного образования. В любом случае, для их постепенной интеграции необходимы особые условия обучения и длительная специальная поддержка. В привычных рамках

упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только специальной, но и массовой школы. Проблема в том, что при хорошей памяти, свойственной таким детям, знания, чаще всего, усваиваются ими механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребёнком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребёнком в реальной жизни.

При условии специальной поддержки, в первую очередь – помощи тьютора при интеграции в общеобразовательное пространство - для многих из этих детей открывается возможность значительного прогресса в развитии. Задачами их обучения являются, с одной стороны, освоение учебной программы и развитие социально-бытовых навыков, а с другой стороны - получение детьми опыта более гибкого и спонтанного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, со средой в целом. Неполнота и фрагментарность представлений такого ребенка об окружающем мире, об отношениях между людьми требует организации специальной помощи в развитии его жизненной компетенции. Опорой развития взаимодействия с таким ребенком может стать его парциальная одаренность, которая может проявиться у таких детей на музыкальных занятиях, в прикладном творчестве и конструировании.

Дети, входящие в третью группу, способны к гораздо более сложным, но тоже крайне ограниченным способам контакта с окружающим миром. Они могут выстраивать достаточно сложные и развернутые программы целенаправленного поведения, однако для того, чтобы действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживание риска неопределённости их совершенно дезорганизует. Кроме того, их программы мало связаны с реальными условиями жизни и не предполагают корректировки, развития, приспособления к меняющимся обстоятельствам. Ребенок не столько пытается сам реализовать эти программы, сколько дает «предписания» другим людям, которых авторитарно «назначает» исполнителями.

Физически дети с третьим вариантом аутизма очень неловки – плохо координированы в движениях, с трудом и крайне неохотно формируют навыки самообслуживания, неуспешны в конструировании. Наиболее успешными такие дети, в отличие от всех других детей с аутизмом, бывают в вербальной области, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. Большой запас слов, правильная и взрослая фразовая речь производят блестящее впечатление, которое, однако, уходит при понимании, что с таким ребенком невозможно разговаривать. Он не отвечает, не задает вопросов, а «отдает распоряжения» и произносит монологи на темы своих увлечений. Типична захваченность таких детей особыми, часто оторванными от реальной

жизни интеллектуальными интересами: ребенок может накопить большой объем информации в таких областях знания, как астрономия, ботаника, электротехника, генеалогия. При этом, тот же ребенок имеет крайне ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире.

Внешне такие дети проявляют малую чувствительность к сенсорным и социальным впечатлениям, поскольку отгорожены от реальных контактов с миром и полностью погружены в свои интересы. Характерно, что эти сверхценные интересы часто связаны с опасными, неприятными, асоциальными впечатлениями. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» являются здесь особой формой аутостимуляции. Стереотипно проигрывая эти «рискованные» сюжеты, ребёнок наслаждается тем, что полностью контролирует переживание иллюзорной опасности.

Эти дети мало способны к диалогу, учету действий, желаний, намерений других людей, их аутизм, таким образом, проявляется как поглощенность стереотипными интересами и неспособность выстраивать полноценный эмоциональный контакт даже с самыми близкими людьми. Стереотипность такого ребенка в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство в окружении, сколько неизменность собственной программы действий; необходимость менять ее с учетом реальных обстоятельств (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребёнка аффективный срыв, который может выразиться в генерализованном возбуждении и вербальной агрессии. Это дети, с которыми невозможно договориться, они отчаянно стремятся настоять на своём даже в незначительных мелочах.

Близкие люди, видя стремление такого ребёнка во что бы то ни стало настоять на своём, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детской компании. В области социального развития такие дети демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, у них не формируется понимание и учёт подтекста и контекста происходящего. При сохранной потребности в общении и стремлении иметь друзей, такие дети плохо понимают другого человека.

Детям из третьей группы, как правило, рекомендуется вариант 8.1 стандарта начального школьного образования. Они могут начинать обучаться по программе массовой школы, стабильно получать хорошие оценки, но для их адаптации в инклюзивном классе также необходима специальная поддержка, в первую очередь – поддержка тьютора. Такой ребенок часто приходит в школу совершенно неадаптированным в быту, он нуждается в постоянной помощи в понимании неписаных,

но понятных другим детям правил общения со сверстниками. Необходимо заранее информировать его о назревающих изменениях в привычном порядке школьной жизни, предупреждать конфликты и аффективные срывы, легко возникающие в связи с его стремлением доминировать при плохом понимании чувств и намерений других людей, прямолинейности в суждениях, непонимании шуток и неспособности учесть подтекст и контекст ситуации общения.

Четвёртая группа объединяет детей с проблемами не столь тяжелыми и специфичными, как в первых трех группах, но, тем не менее, характерными для аутистических расстройств, и препятствующими психическому и социальному развитию. Этим детей можно вовлечь в эмоциональный контакт, однако, они быстро устают в ситуации взаимодействия, истощаются и перевозбуждаются. Они могут пытаться подражать и ориентироваться на реакции и действия близких людей, но испытывают предельные трудности в ситуации, требующей организации произвольного внимания и поведения. Для них характерно общее отставание в психическом и социальном развитии, проблемы сосредоточения и восприятия речевой инструкции. С трудом осваивая социально-бытовые навыки и правила поведения, они стереотипно следуют усвоенным формам и теряются при необходимости их приспособления к новым условиям. В отношениях с людьми эти дети проявляют социальную незрелость и наивность.

При всех трудностях, аутизм в этой группе наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности сложности в эмоциональном контакте, как ранимость, тормозимость ребенка, проблемы организации его произвольного внимания. Эти дети очень тревожны: для них характерно лёгкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при малейшем нарушении привычного порядка или возникновении препятствия, для них непереносима неудача. Но, в отличие от детей с другими вариантами РАС, такие дети ищут помощи близких людей, нуждаются в их постоянной поддержке и одобрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя «чересчур правильно», боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобряемого поведения. Именно в такой форме проявляется у них типичная для любого аутичного ребёнка негибкость и стереотипность.

Ограниченность ребенка с данным вариантом аутизма выражается в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся

импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребёнок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим «эмоциональным донором» - близким человеком, задающим правильную форму поведения, - такой ребёнок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Психическое развитие таких детей идёт с равномерным отставанием. Типична моторная неловкость, затруднено усвоение навыков самообслуживания. Задержано речевое развитие, - к школьному возрасту речь может быть нечеткой и аграмматичной, с бедным словарным запасом. Характерны медлительность и неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможна одаренность в конструировании.

В сравнении с «блестящими», явно вербально одарёнными детьми третьей группы, такие дети сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние, пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвёртой группы в меньшей степени, чем дети с другими вариантами аутизма, используют готовые стереотипы — они пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих, прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, они пытаются обучаться и проявляют свою неловкость.

Ребенок с четвертым вариантом РАС быстро истощается в произвольном взаимодействии, а в ситуации истощения и у него могут появиться моторные стереотипии. Стремление отвечать и вести себя правильно мешает ему учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети крайне наивны, неловки, негибки в социальных контактах, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако, при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наиболее благоприятный прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы часто видим и парциальную одарённость, чаще - в невербальной области, которая при адекватной поддержке социального развития ребенка имеет перспективы плодотворной реализации.

Детям этой группы после периода диагностического обучения может быть рекомендован первый или, в некоторых случаях, второй вариант ФГОС НОО

обучающихся с РАС (т.е. варианты 8.1 или 8.2). В ситуации школьной инклюзии ЭТИМ детям на первых порах так же, как и детям других групп, необходима помощь тьютора. Это помощь в понимании происходящего и организации поведения ребёнка в школе, на уроке, в налаживании контактов с другими учениками на перемене. Такому ребёнку особенно важна эмоциональная поддержка, ему нужно дать опыт успешности в обучении и поддержать уверенность в своих силах. В связи с высокой истощаемостью, на фоне которой легко возникает перевозбуждение, задачей сопровождающего ребёнка становится также отслеживание его эмоционального состояния и предупреждение аффективных срывов.

Выделенные группы позволяют выявить разные уровни трудностей детей с РАС, при этом следует учесть, что каждый конкретный ребенок гораздо сложнее, чем типовое описание группы, к которой его можно отнести. Существуют значительные индивидуальные различия, и мы не считаем, что определение группы точно предсказывает прогноз развития ребенка, который может выявиться только по оценке динамики его развития.

Оценивая перспективы, выбирая методы помощи ребенку, необходимо учитывать, что часто аутистическим расстройствам сопутствуют и другие трудности. Детский аутизм может выступать в комплексе множественных проблем физического и психического развития, осложняться умственной отсталостью, нарушениями зрения и слуха, двигательной сферы. Он может проявляться при известных синдромах генетических нарушений, быть связанным с серьезными соматическими проблемами ребенка. В части случаев вклад этих трудностей в проблемы ребенка по объему может быть сопоставим с самим аутистическим расстройством. Поэтому тьютор, начинающий работать с таким ребенком, должен получить возможно более полную информацию о структуре и тяжести его проблем.

4. Задачи и функции тьютора в поддержке школьного обучения ребенка с РАС

4.1. Установление доверительных отношений с ребенком с РАС.

Установление контакта с аутичным ребенком не стоит форсировать; не нужно сразу активно обращаться к нему, настойчиво предлагать что-то сделать. «Посмотри», «покажи», «послушай», «попробуй», - все эти прямые активные обращения могут испугать ребенка с РАС и вызвать негативизм. Активности и инициативы взрослого на этапе установления контакта с таким ребенком не должно быть «слишком много», но нет

сомнений, что он обязательно оценит деликатность и доброжелательность, проявленную взрослым, и постепенно ответит тем же.

При установлении контакта с ребенком с РАС необходимо помнить о возможных особенностях его отношений с сенсорной средой. Достаточно часто у таких детей снижен порог не только социального, но и сенсорного дискомфорта, и у разных детей это может проявляться в разных модальностях - как гиперчувствительность к свету, определенному цвету, громким звукам, прикосновениям и т.д. Понятно, что мы стараемся избавить ребенка от травмирующих впечатлений, но, в то же время, не стоит, оберегая его, стремиться решить эту проблему радикально. Например, приучать его всегда пользоваться на шумных переменах наушниками или носить снижающие яркость света очки, закрепить пространственную позицию, позволяющую избегать тактильного контакта с детьми. Предупреждая возникновение у ребенка дискомфорта, мы можем, не желая этого, усилить его изоляцию от происходящего. Между тем, практика показывает, что постепенно адаптируясь к школьной жизни, ребенок с аутизмом становится и более сенсорно выносливым. Как правило, он хочет ходить в школу, и готов ради этого немного потерпеть. В процессе освоения школьной среды прежде неприятные впечатления начинают восприниматься им в новом контексте, и могут стать для него приятными и желанными.

С детьми второй и четвертой группы легче устанавливается игровой невербальный контакт. Наблюдая за тем, что делает сам ребенок, даже если это просто блуждание по комнате, вы легче привлечете его внимание к себе и сможете организовать с ним, по крайней мере, короткое игровое взаимодействие. Совместная игра позволяет ребенку преодолеть отгороженность, начать в большей степени видеть и слышать взрослого. И это дает возможность взрослому помогать ребенку выстраивать более адекватные отношения со средой, комментируя для него происходящее вокруг. Наладить доверительные отношения с ребенком третьей группы аутизма легче, проявив внимание к его сверхценным стереотипным интересам.

В целом, необходимо учесть, что если ребенок с РАС не может контактировать «на наших условиях», если ему не интересно то, что мы ему предлагаем, разумно будет сначала принять его «правила» и его занятия, потому что главное - это вовлечь его в общение, которое может открыть ему путь к социальному развитию.

4.2. *Помощь в организации школьной жизни ребенка с РАС: обеспечение безопасности*

Необходимо понимать, что дети с аутизмом могут чаще, чем другие, оказываться в опасной для них ситуации, особенно в начальный период адаптации, когда для них еще не сложился привычный порядок школьной жизни. У этих детей отсутствует реальный

социальный опыт, нет адекватной оценки опасности, которой обладают их сверстники. Они могут подвергнуть себя риску просто в результате импульсивного действия, а непривычность и непредсказуемость происходящего, испуг и дискомфорт от переизбытка впечатлений могут стать причиной панических реакций.

Для многих детей с аутизмом опасность, в большей степени, связана с их паническими реакциями, которые могут проявиться в «двигательной буре», генерализованной нецеленаправленной агрессии ребенка, которая, тем не менее, может быть опасной как для окружающих, так и для него самого. Возможна и физическая самоагрессия, которая также может принять опасную для ребенка форму.

По мере привыкания детей к порядку школьной жизни, вероятность их попадания в опасные ситуации значительно уменьшается. Дети начинают больше ориентироваться на тьютора, и он получает большую возможность их успокоить и организовать.

4.3. *Помощь ребенку с аутизмом в освоении привычного порядка школьной жизни*

Ребенок с аутизмом нуждается в помощи для того, чтобы освоить структуру своего школьного дня, понять, что, где, и в каком порядке с ним будет происходить, что и с кем он будет делать и когда пойдет домой. И от решения этой задачи зависит, сможет ли он продолжить обучение в условиях школы. Войдя в стереотип привычной школьной жизни, он сможет уберечься от опасных импульсивных действий, защититься от стресса непредсказуемости; стереотип поддержит его учебное поведение и поможет переключаться с одного занятия на другое. Привычный порядок станет для ребенка опорой для накопления и использования социально-бытовых навыков и для развития более сложных и свободных отношений с окружением.

Понятно, что для создания такого стереотипа требуется поддерживать четкую организацию его школьной жизни. Существуют опробованные способы создания внешних опор, которые станут привычными «рельсами», по которым движется школьный день ребенка. Это часто используемые наглядные расписания, обозначающие порядок его перехода с места на место и от занятия к занятию, и четкое функциональное разделение пространства школы и класса, подсказывающее ребенку, что он сейчас будет делать. Указанные приемы и средства внешней организации поведения ребенка могут формально выполнить свою задачу, но наполниться смыслом школьный режим может только с помощью совместного его проживания с тьютором, который своим комментарием, разъяснением содействует тому, чтобы ребенок с РАС этот режим принял и осмыслил.

Тьютор помогает ребенку с РАС осмыслить происходящее и своими эмоциональными реакциями; важно, при этом, оставаться с ребенком «на одной волне», сопереживая, разъясняя, и, тем самым, обогащая понимание ситуации.

Дети с аутизмом часто явно показывают, что лучше воспринимают речь окружающих, прямо не обращенную к ним, и затрудняются в понимании прямых инструкций к действию. Поэтому в непрямом эмоциональном комментарии, помогающем ребенку осмыслить происходящее, тьютор может позволить себе не упрощенную, а естественную речь, обращенную к ребенку данного возраста. Однако, при необходимости сосредоточить ребенка и побудить его к действию, инструкцию надо давать очень четко и кратко, используя только самые необходимые слова.

4.4. *Как вовлечь ребенка с РАС в коммуникацию*

Вовлечение ребенка с РАС в речевую коммуникацию возможно даже при наиболее тяжелых вариантах аутизма; оно начинается с того момента, когда ребенок начинает «слышать» взрослого и эмоционально реагировать на его слова. В процессе смыслового комментария всегда нужно оставлять место для реакции ребенка, с ним нужно говорить «как с маленьким», оставляя ему паузы для ответа. В этих условиях даже плохо говорящий ребенок с РАС может все больше дополнять речь взрослого. Собственную речь ребенка с РАС, часто «автономную», не имеющую отношения к ситуации, необходимо наделять коммуникативным смыслом, показывать, что взрослый понимает, почему и зачем это было сказано. Даже если стереотипная фраза ребенка, на первый взгляд, абсолютно бессмысленна, можно дать ему понять, что вы догадываетесь, почему именно это ему сейчас вспомнилось. Понимать и учитывать при взаимодействии с аутичным ребенком значимые для него впечатления, представлять себе, что означают привычные речевые штампы, которые ребенок использует, - все эти возможности существуют лишь в том случае, если тьютор поддерживает постоянный контакт с родителями ученика с РАС.

Вовлечь такого ребенка в общение с другими людьми можно, объединившись с ним в решении повседневных задач коммуникации: вместе здороваться и прощаться, звать, просить и отказываться. Сначала, конечно, это будет в большей степени речевая активность взрослого, но в общем естественном, произвольном и эмоционально насыщенном взаимодействии ребенок с РАС начнет подражать тьютору, повторять за ним и самостоятельно применять адекватные формы обращения к другим людям.

Вовлечение ребенка с аутизмом в коммуникацию вербальными и невербальными средствами необходимо для улучшения его социализации. Возможность выразить свои

нужды, получить положительный опыт взаимодействия с другими людьми в большой степени уменьшает поведенческие проблемы ребенка с РАС.

4.5. *Помощь в формировании социально- бытовых навыков*

Ребенок с аутизмом часто приходит в школу, не имея навыков самообслуживания. Даже если они сформированы дома, перенести и использовать их в школе ему может быть трудно, поэтому на тьютора ложится важная задача помочь ребенку стать более приспособленным в школьном быту. Трудности могут проявиться во всем: возможно, ребенка придется учить снимать верхнюю одежду, приходя в школу, и одеваться, уходя из школы; без помощи тьютора он вряд ли сможет подготовиться к уроку физкультуры; типичны для детей с РАС и проблемы с туалетом и с едой в школе.

Задачей тьютора является не просто уход за неприспособленным в быту ребенком, которому, на первых порах, конечно, приходится во всем помогать. Важная цель тьюторского сопровождения ребенка с РАС в школе – сделать такого ученика более самостоятельным, более умелым. Существенно, чтобы обучение происходит в естественных ситуациях, поскольку при освоении навыков «в кабинетных условиях» по специальным, индивидуально разработанным для ученика с РАС программам, мы не можем гарантировать перенос этих навыков в другие условия, то есть за пределы кабинета, в котором эти навыки отработаны.

Обучая навыку там и тогда, где и когда он нужен, необходимо выбрать адекватную меру помощи, такую, чтобы ребенок мог выполнить свою «часть работы», и чтобы для этого ему нужно было немного постараться. Немного потому, что дети с аутизмом легко отказываются от преодоления трудностей, и тьютору необходимо всякий раз индивидуально оценивать степень усилий, к которым ребенок способен сейчас, в данной ситуации. Вне зависимости от величины своего вклада ученик должен ощущать общий успех: «мы это сделали», и «у нас все прекрасно получилось». Используя это «мы», тьютору будет легче постепенно расширять реальное участие ребенка в коммуникативных ситуациях, в освоении необходимых бытовых навыков. Детям с РАС часто свойственна неуверенность в собственных силах, поэтому, обучая их различным навыкам, сначала стоит сформировать у ребенка ощущение того, что он это уже умеет делать, а потом как бы совершенствовать его умение.

Трудности с едой и туалетом часто связаны с избирательностью и с особой брезгливостью таких детей. Не так страшно, если ребенок с РАС в школе отказывается есть. Однако, если он не идет в туалет и терпит все время, пока находится в школе, это сказывается на его состоянии, способности учиться, может спровоцировать неадекватные поведенческие реакции и, наконец, физически вредно для него. Такие проблемы тоже

приходится решать тьютору, всякий раз - индивидуально. При этом стоит помнить о появляющемся к школьному возрасту желании аутичного ребенка подражать другим, делать так, как другие дети. При спокойной настойчивости взрослого, отсутствии спешки и форсирования событий, ребенок с РАС постепенно привыкает «делать как все», и характерная для него избирательность в еде со временем также может смягчиться.

4.6. *Как справляться с проблемами поведения ребенка с РАС*

Под «проблемами поведения» ребенка с аутизмом понимают его неадекватные реакции, часто ничем не спровоцированные и неожиданные для всех. В наибольшей степени они характерны для детей второй группы, возможны также и при 4 варианте аутизма. Такие дети могут отказываться заходить в какое-то определенное помещение, проявлять дискомфорт и пугаться в обычных для других детей ситуациях, импульсивно бросаться бежать, начать биться, кричать, метаться, раскидывать предметы, размахивать руками так, что это может стать опасным для других детей; могут в отчаянии проявлять самоагрессию. И все это не только разрушает их адаптацию в школе, но и нарушает школьную жизнь других детей, препятствует ведению урока учителем. И от тьютора ждут, что он может не допустить таких эксцессов или, по крайней мере, быстро справиться с ними, успокоит ребенка и обеспечит восстановление порядка.

Необходимо понимать, что справиться с уже возникшим поведенческим срывом крайне трудно. Ребенка с аутизмом, находящегося в состоянии аффекта, невозможно успокоить, его нельзя отвлечь или переключить, в это время он никого не видит и не слышит. Остается лишь возможность крепко обнять его и увести или унести в спокойное место, физически удалить из провоцирующей ситуации, и лишь потом можно пытаться его успокоить, - это легче получится, если у тьютора налажен эмоциональный контакт с учеником. Такие ситуации травмируют самого ребенка с РАС, других детей, и являются стрессовыми для самого тьютора.

Подобные аффективные срывы не происходят без причины, с ними трудно справиться, но можно научиться предвидеть и предупреждать их. Сопровождая ребенка, мы начинаем замечать признаки его утомления или ухудшения физического самочувствия, когда неадекватные реакции становятся более вероятными, и можем вовремя переключить ребенка на другое занятие или предложить ему отдых. Мы выделяем сенсорные впечатления, особенно дискомфортные для него, и стараемся исключить или контролировать их. Мы учитываем, насколько травмирующим для таких детей является нарушение привычного порядка и пытаемся избежать этого или, по крайней мере, заранее подготовить ребенка к такой возможности. И мы понимаем, что

непосредственным предвестником аффективного срыва ребенка почти всегда является проявление ожесточенной стереотипной аутостимуляции.

Тьютор может также содействовать профилактике аффективных срывов у ребенка с РАС, помогая ему выделить и осмыслить значимые приятные подробности его школьной жизни. На основе уже сформированного привычного стереотипа учебного поведения, привычки следовать школьному режиму, выполнять общие для всех правила, можно обсуждать новые события, учиться видеть детали. Именно тьютор может придать им положительную эмоциональную окраску, а возможность вместе с тьютором допустить вариативность происходящего делает ребенка с аутизмом более свободным, менее зависимым от сохранения постоянства, а значит и менее подверженным паническим реакциям. И, как уже упоминалось, совместное осмысление проблемных сенсорных впечатлений в освоенном и, в целом, положительном контексте происходящего тоже позволяет ребенку с РАС не воспринимать такие впечатления как однозначно дискомфортные.

4.7. Как относиться к аутостимуляции и что делать с погружением ребенка с РАС в стереотипные занятия

Стереотипная активность невыгодно выделяет ребенка с аутизмом среди других детей, однако, невозможно поставить задачу полностью избавиться от нее. Стереотипные движения, занятия, увлечения детей с аутизмом важны для них, так как решают задачи психологической защиты и саморегуляции. Стереотипная активность доставляет ребенку удовольствие и поддерживает его активность: она и успокаивают его при перевозбуждении, и защищает от дискомфорта и травмирующих впечатлений. Она нужна ребенку с аутизмом для стабилизации аффективных состояний, поэтому при подавлении, «гашении» какой-то формы аутостимуляции, на ее место, обычно, тут же встает другая, тоже стереотипная и, как правило, не менее ожесточенная.

Отношение к стереотипной активности ребенка с РАС должно зависеть от определения ее функции. Так, дополнительные движения могут использоваться ребенком как тонизирующие и поддерживающие его учебную деятельность. И тогда наши попытки прекратить их, призвав ребенка сидеть смирно и не трясти рукой, не помогут, а помешают его сосредоточению. Стереотипными движениями (например, прыжками) ребенок может выражать свое удовольствие в процессе эмоционального контакта, и тогда они могут рассматриваться как доступная ему форма самовыражения и включаться в коммуникацию. В некоторых случаях ожесточенная аутостимуляция может служить ребенку с аутизмом последним средством, чтобы в травмирующей его ситуации не впасть в состояние паники.

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что специально со стереотипной аутостимуляцией бороться не стоит, более того, некоторые ее формы можно использовать для установления контакта с ребенком. Потребность в аутостимуляции может постепенно ослабевать у ребенка с РАС по мере его адаптации к школьной жизни и формирования более полноценных и разнообразных контактов с миром.

4.8. *Помощь ученику с РАС на уроке*

Тьютор помогает ребенку в организации учебной деятельности, оказывает индивидуальную помощь в выработке учебных навыков и предотвращает возникновение неадекватного поведения, мешающего работе класса.

Для обучения вместе со сверстниками ребенку даже с самой легкой формой аутизма требуется дополнительная индивидуальная поддержка. Она особенно актуальна в начале процесса инклюзии, но впоследствии, когда ребенок освоит принятый порядок урока, освоится в школьной жизни, необходимость в индивидуальной поддержке существенно уменьшается.

Известно, что дети с аутизмом сначала не воспринимают фронтальную инструкцию, и тьютору приходится дублировать учителя, помогая ребенку понять, что именно от него требуется, включаться в общие действия и переходить от одного задания к другому. Детям с РАС, на первых порах, трудно удерживаться в рабочем состоянии, они легко теряют его и могут, например, надолго «зависнуть» на каком-то своем впечатлении или стереотипном действии, - например, расстегивать и застегивать молнию пенала. Тьютору необходимо следить за состоянием ребенка и, при необходимости, возвращать его к работе. Делать это нужно спокойно, и, по возможности, даже без прямых вербальных обращений; часто достаточно просто коснуться плеча ребенка, вложить в его руку карандаш, положить отвлекающий предмет на место, не одергивая, не требуя и не порицая рассеянность ученика, поскольку отрицательная оценка не прибавит ему собранности.

Перед нами не стоит задача идеальной организации внимания и поведения ребенка с РАС, так как быть собранным и целенаправленным в течение всего урока ему поначалу непосильно, но постепенно, по мере адаптации к школьной жизни он будет становиться более выносливым. Поэтому на начальных этапах обучения не стоит требовать, чтобы ученик с РАС обязательно фиксировал центральным зрением то, что делает рукой (рисует, пишет), так как часто для этой цели он использует периферическое зрение; не нужно пытаться полностью остановить его стереотипные движения, так как они могут помочь ему успокаиваться или, в других случаях, бороться с усталостью.

Часто проблемой становится медлительность такого ученика, он может хронически не успевать за всеми, и это полностью дезорганизует его работу на уроке. Тьютор может содействовать решению этой проблемы, договорившись с учителем, что будет на протяжении урока выделять для ребенка с РАС лишь часть общих заданий, усиленную для него, и оценивать их выполнение как успешную работу на уроке. Объем и качество помощи тьютора ученику с РАС на уроках необходимо определять совместно с учителем начальных классов.

Как уже говорилось, именно тьютор должен отслеживать нарастание дискомфорта у ребенка с РАС, и, при необходимости, обеспечить ему возможность выйти из класса, чтобы передохнуть. Именно так это и должно объясняться ребенку, потому что объяснение «ты плохо себя ведешь» лишь усугубляет ситуацию. Вне класса ребенку нужно обеспечить не развлечения, а именно успокоение, которое можно получить, например, при равномерной ходьбе, или следя за движением рыбок в аквариуме. Можно предложить ему попить или перекусить, посетить туалет, где во время урока никого нет, поэтому ребенку с РАС будет легче им воспользоваться.

4.9. *Работа тьютора в сенсорной комнате*

Для купирования усталости и напряжения у ученика с РАС часто предлагается использовать сенсорную комнату, где он может получить интенсивную стимуляцию разных сенсорных модальностей, которую, обычно, и сам использует для самотонизирования и снятия дискомфорта. Однако, нужно учесть, что сенсорная комната, возможно, поможет решить проблему сиюминутного дискомфорта, но не будет способствовать преодолению аутистических установок и социальному развитию ребенка с РАС. Скорее, он сможет здесь узнать и зафиксировать новые формы механической стереотипной аутоstimуляции.

Вместе с тем, сенсорную комнату можно использовать и на пользу развитию ребенка с аутизмом при условии, что тьютор не оставляет там его одного, а присоединяется к новому сенсорному опыту, помогает ребенку его осмыслить, превращает сенсорные удовольствия в совместную игру. При участии взрослого «сухой бассейн», например, легко становится «волнующимся морем», где мы с ребенком «плаваем, ловим рыбок». Совместно осмысленные яркие сенсорные впечатления престают завораживать ребенка, и служат поддержанию его эмоционального контакта и игрового взаимодействия со взрослым. В сенсорной комнате во внеурочное время ученик с аутизмом может получить и опыт игрового партнерства с другим ребенком, хотя, конечно,

совместная игра должна, по крайней мере первоначально, организовываться специалистом.

4.10. *Сопровождение ребенка с РАС на перемене и на прогулке*

Школьная перемена, прогулка на школьном дворе, дает детям с аутизмом возможность получить опыт неформальных контактов со сверстниками, но этот опыт будет положительным только при участии тьютора. Ученик с РАС часто очень хочет общаться с детьми, но не знает, как это делается, не имеет сложившихся форм общения и очень легко перевозбуждается в контакте, теряет способность владеть собой. Он может просто бегать вокруг детей, кричать и толкаться, и это может быть воспринято другими ребятами как агрессия. Или может без остановки говорить на странные темы, не давая детям и слова вставить, задавать вопросы и не слушать ответов. В лучшем случае его начинают сторониться.

Чтобы этого не произошло, контакты такого ребенка с другими детьми должны быть организованы в соответствии с его возможностями. Даже при выраженном аутистическом расстройстве ребенок может держаться рядом с играющими детьми, и тьютору стоит постоянно комментировать ситуацию, рассказывать ученику с РАС о том, что делают другие дети, что происходит между ними. Можно выделять среди других детей его одноклассников, называть и окликать их по имени, напоминать истории из их общей жизни в классе. Более «продвинутых» в контакте детей с РАС можно пробовать включить в общую игру. При этом тьютор, играя вместе с ребенком, дает ему образцы реакций и действий, обучая, например, правилам очередности в игре.

Возможна и организация общей игры, в которой ребенок с аутизмом сможет продемонстрировать свои особые способности. Это может быть сражение в шашки, или проведение викторины, где вопросы включают тему его сверхценных интересов. Объединение вокруг себя других детей позволяет тьютору помочь детской компании принять ребенка с аутизмом.

4.11. *Взаимодействие с семьей ребенка с РАС*

Работа тьютора требует тесного взаимодействия с близкими ребенка с РАС. Для того, чтобы наладить с ребенком эмоциональный контакт, специалист должен представлять себе его особенности, знать, что он любит, что вызывает у него дискомфорт, чего он боится. Необходимо иметь информацию и о его привычках в еде, о бытовых и социальных навыках. Для этого нужен не только предварительный разговор с близкими ребенка, но и постоянный контакт с ними, позволяющий учитывать происходящее с ребенком вне школы, иметь полноценное представление о его проблемах и достижениях.

В свою очередь, родителям ученика с РАС необходимо понимать, что происходит с ним в школе, поэтому в конце школьного дня, возвращая ребенка близким людям, тьютор должен уделить им внимание и поделиться информацией о том, что происходило в школе в этот день. Самому ребенку с РАС тоже полезно услышать этот рассказ, так как часть информации, несущую положительный заряд, тьютор рассказывает именно для него, поддерживая ребенка похвалой и помогая ему осмыслить, связать воедино все, что произошло в этот день в школе. Ребенку с РАС такая «традиция» помогает в школьной адаптации, в осмыслении собственной школьной жизни.

Список литературы

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Дети и подростки с аутизмом. - М.: Теревинф, 2005. - 220 с.
2. Никольская О.С., Костин И.А. Еще раз про особые образовательные потребности младших школьников с РАС // Дефектология. – 2015. - № 6. – С.17-26
3. Никольская О.С. , Костин И.А. Коррекционная поддержка младших школьников с аутистическими расстройствами // Педагогика. – 2017. - № 7. – С. 75 – 80
4. Никольская О.С., Розенблюм С.А. Дети с расстройствами аутистического спектра : учебн. пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2019. - 43 с.