**Павлова Галина Владимировна, педагог-психолог, 1 КК,**

**филиал «Ачитский детский сад «Ромашка»**

**Гладкова Юлия Вячеславовна, педагог-психолог, ВКК,**

**МКДОУ АГО «Ачитский детский сад «Улыбка»**

**Подготовка к школе детей с расстройством аутистического спектра**

Что такое аутизм? Сегодня детский аутизм рассматривается как общее расстройство развития, то есть это не заболевание, но тяжелое нарушение психического развития. Существует несколько вариантов аутистических расстройств. Согласно международной классификации болезней МКБ-10, выделяют четыре типа: F84.0 – *детский аутизм (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм, инфантильный психоз, синдром Каннера*); F84.1 – *атипичный аутизм*; F84.2 – *синдром Ретта*; F84.5 – *синдром Аспергера, аутистическая психопатия*. В последнее время все аутистические расстройства стали объединять под общей аббревиатурой РАС – расстройство аутистического спектра. Проявления аутизма очень разнообразны, но наиболее частые характеристики – *невозможность устанавливать полноценный контакт с людьми, крайняя отгороженность от внешнего мира, слабая реакция на внешние раздражители, стереотипный и достаточно узкий круг интересов*. Часто в литературе можно встретить метафору, что человек с аутистическим расстройством живет как бы под куполом, отрешен от внешнего мира и очень мало кого готов «впустить» к себе под купол. Итак, ребенок с РАС идет в школу…

**Организация занятий**

Формирование учебного поведения аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, развитию его способности к контакту, освоению им навыков социального взаимодействия. Поэтому данные направления коррекционной работы всегда предваряют работу по организации аутичного ребенка в специальной учебной деятельности.

Сначала устанавливаем эмоциональный контакт с ребёнком. Затем, необходимо, чтобы занятия проводились в определенном месте или отдельной комнате в специально отведённое время. Такая пространственно-временная «разметка» помогает формированию у ребёнка учебного стереотипа. Он постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, есть специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются.

Место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало ребёнка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребёнок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, и не к двери. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания, для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребёнка, и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать. Позже это может стать обязанностью самого ребёнка: у него появятся отдельные коробки, где хранятся материалы для разных занятий; эти материалы он будет последовательно доставать, использовать, а затем убирать.

Ребенок должен привыкнуть к тому, что занятия всегда проводятся в одно и то же время. При этом обычно он четко усваивает последовательность, которую ему предлагает взрослый, например «занятие — еда — игра».

По содержанию занятие на первых порах может быть продолжением игры. Ведь, усадив ребенка за стол, мы далеко не всегда можем рассчитывать на его произвольное сосредоточение; поэтому исходно мы предлагаем ему какие-либо заведомо приятные виды занятий: выкладывание мозаики, пазлов; кубики, которые можно группировать по цвету; краски или фломастеры, которыми можно рисовать «дорожки», «лужи», просто закрашивать определенную плоскость; глину или пластилин, которые можно размазать по дощечке или скатать в «колобок»; ножницы и цветную бумагу, которую можно резать на полоски; конструктор такого вида, который любит ребёнок, и т. п.

Требования к организованности, произвольному сосредоточению ребёнка пока что совсем не предъявляются, так как мы преследуем следующие цели:

— сформировать положительную эмоциональную установку ребёнка по отношению к занятиям. Если мы сразу же начнем задавать вопросы и требовать организованных произвольных действий, то, скорее всего, сформируем стойкий негативизм в отношении обучения;

— зафиксировать, отметить время и место занятия, что служит основой стереотипа учебного поведения;

— постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки или из рюкзачка, разложить из (определенным образом) и действий, связанных с завершением занятия (например, положить рисунок на просушку, помыть кисточки, убрать карандаши в коробку).

Занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце взрослый обязательно говорит о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание», что он вёл себя как «хороший, умный ученик». Этим мы добиваемой постепенного освоения ребёнком роли ученика, школьника.

Мы не случайно так подробно останавливаемся на самой форме занятия, на оформлении учебного поведения ребенка. Эти простые, на первый взгляд, мероприятия приобретают в случае раннего детского аутизма особое значение и даются аутичному ребёнку иногда труднее, чем собственно учебные навыки (чтение, счет, письмо).

Что касается содержательной стороны занятия, то начинаем мы, как уже упоминалось, с той деятельности, которую любит ребёнок, которая доставляет ему приятный сенсорные ощущения, т. е. всегда исходно ориентируемся на его интересы и пристрастия. При этом мы не даём ему никакого задания, а позволяем делать с предложенный материалом то, что он хочет. Для дальнейшего развитие взаимодействия с ребёнком, уже в русле учебного стереотипа, мы, так же как в игре, специально комментируем его действия, придавая им определенный смысл. Например, если ребёнок пробует краски, смешивая их на листе, то это «лужи» или «тучи», и рядом можно подрисовать чьи-то «мокрые следы» или «дождик»; если он нарезал бумагу на мелкие кусочки, то мы приговариваем, что это будут «листочки на дереве, которое мы нарисуем» или «салют». В самом комментарии, как видим, заложены возможности совместного развития этой деятельности.

Если ребёнок принимает тот смысл, который мы придаем его действиям, то наши с ним занятия будут должным образом развиваться, мы сможем вносить необходимые (дополнения, наше взаимодействие с ребёнком будет проходить по тому сюжету, который мы изберём.

На начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. Не стоит разбрасываться, всякий раз предлагая ребёнку что-то новое, и убеждаясь вновь и вновь, что его внимание на новой деятельности удерживается очень недолго. Напротив, если ребёнку понравилось какое-то занятие, если он принял ваш комментарий, то на последующих уроках надо опять начинать «от печки», с привычного занятия, внося в него разнообразие за счёт новых деталей.

Понравившиеся виды деятельности даются ребёнку в качестве заданий, причём всегда в определенной последовательности, к которой он привыкает; например, сначала рисуем, потом подписываем всё на рисунке, затем гимнастика для пальчиков и, напоследок, счёт.

**Общее развитие моторики: занятия физкультурой**

Трудности аутичного ребёнка, в том числе и его обучения, во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Такому ребёнку необходимы специальные занятия по моторному развитию или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру. В игровой комнате поэтому всегда должен присутствовать, спортивный комплекс, горка, мячи разных размеров, могут быть и специальные спортивные снаряды.

В случае раннего детского аутизма основной целью занятий по моторному развитию становится формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Мы видим большую разницу в моторных возможностях аутичного ребенка при непроизвольном движении — и при упражнении, когда необходимо сознательное управление своим телом.

Помочь ему развить эту способность можно с помощью четырех основных приемов, которые мы используем и в работе по развитию других его способностей:

— во-первых, необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия (т. е. ребенок сначала катается с горки, потом учится попадать мячом в цель и т. д., зная при этом время или количество упражнений каждого вида);

— во-вторых, каждое упражнение обыгрывается, привязывается, по возможности, к интересам и пристрастиям ребенка. Так, например, влечение к темноте можно использовать, чтобы заставить его проползти через специальный матерчатый туннель; пристрастие к счету, цифрам реализуется в начислении баллов за каждое задание по специальной шкале, которую может придумать сам ребенок; а его интерес к перечислению знакомых остановок, станций метро может помочь переводить его от одного упражнения, одного спортивного снаряда к другому («Приехали на новую станцию»);

— в-третьих, занятие легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом, например разыгрывается «путешествие» или «спортивное соревнование»;

— в-четвертых, используется такой понятный прием, как правильно выбранное положительное подкрепление: «честно заработанное» яблоко или печенье, баллы или очки, «победа» над воображаемым соперником (роль которого может сыграть игрушка) и, наконец, просто Эмоциональное поощрение тренера, мамы. Из этого набора мы выбираем наиболее значимое для ребенка.

Аутичному ребенку, как и любому другому, необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса, снятия эмоционального напряжения. Очень хорошо, если наряду со специальными занятиями физкультурой ребенок будет еще просто заниматься спортом. Родители такого ребенка, выбирая вид спортивных занятий, должны изначально учитывать его трудности во взаимодействии с детьми и в выполнении сложной последовательности произвольных движений. Поэтому для начала стоит выбрать такие элементы легкой атлетики, как бег, лыжи, силовые упражнения (отжимания и т. п.). Очень хорошо, если ребенок получит возможность посещать бассейн вместе с родителями или заниматься в бассейне в маленькой группе под руководством тренера, учитывающего его сложности.

**Развитие мелкой моторики**

Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем порой наблюдать необыкновенную ловкость непроизвольных движений, когда, например, 2-3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше — легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребёнок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребёнка, например, начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра. Поэтому основная наша помощь состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребёнка: вкладываем кисточку или карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п.

Этот вид помощи является наиболее адекватным и из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребёнка и становятся более уверенными его движения, мы уменьшаем физическую поддержку его руки: не держим кисть, не водим всей рукой, а, например, только поддерживаем локоть.

Можно использовать любые традиционные формы работы для развития мелкой моторики: гимнастику и специальные игры для пальчиков; лепку, рисование, вырезание из бумаги и аппликацию; нанизывание бус и вышивание по проколам, предварительно сделанным по контуру рисунка, нанесенного на картон; конструирование и др.

Мы должны помнить об условиях, которые необходимо выполнять, чтобы занятия были результативными:

— всегда сначала следует ориентироваться на интересы и пристрастия ребёнка, пытаясь обыграть, придать эмоциональный смысл тому, что мы делаем. Например, мы рисуем «дорогу, по которой доктор Айболит идет к своим зверям», когда учим ребёнка проводить прямую линию и «следы Айболита на дороге», когда обучаем его наносить кисточкой отдельные мазки. С мальчиком, у которого было особое пристрастие к деревьям, мы начинали с рисования и лепки его любимых дубов, перешли затем и к изображению других пород деревьев, составлению их каталога;

— по возможности надо использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительное время удерживать внимание ребёнка на задании. Например, одна мама сопровождала специальные упражнения для пальчиков сказкой о том, как «пальчики вышли из домика, открыв замок (при этом ребёнок с маминой помощью делал «домик» и «замок» из пальчиков), пошли по дорожке к реке и сели в лодку (ребенок вместе с мамой делал лодочку из пальцев)» и т. д.;

— обязательно нужно эмоционально поощрять ребёнка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше, ставить его работу «на выставку, чтобы все полюбовались» или дарить ее маме.

**Развитие внимания, восприятия, памяти**

О развитии внимания мы уже говорили, обсуждая особенности организации занятий и способы развития взаимодействия аутичного ребенка со взрослым. Нам следует «работать на внимание» аутичного ребёнка, т. е. развивать его способность к произвольному сосредоточению и все более длительному удержанию внимания на совместной со взрослым деятельности.

Эту работу на «объединение внимания» со взрослым мы начинаем, используя любые моменты, когда ребёнок непроизвольно обращает на что-то внимание. Мы прибегаем к приятной для него сенсорной стимуляции или же «подключаемся» к его аутостимуляции, эмоционально комментируем наши совместные действия (например, даем ему возможность брызгать водой или краской на лист бумаги и говорим, что это «дождь»; крутим волчок, приговаривая: «Полетел, полетел вертолет» и т. п.).

Когда мы эмоционально комментируем все действия ребёнка, включая аутостимуляцию, то одна из целей, которую мы при этом преследуем, — сосредоточить внимание ребёнка на том, что он делает. Стремясь представить его действия осмысленными, придать им цель, мы стараемся разрушить сложившийся у него стереотип аутостимуляции. Например, когда ребёнок беспрестанно открывает и закрывает дверь или щелкает выключателем, взрослый приговаривает: «Какой ты хороший мастер, все проверяешь: и как работает выключатель, и как дверь закрывается. Проверь еще раз, пожалуйста».

Мы всегда стараемся использовать непроизвольное внимание ребёнка. Когда он смотрит в окно, мы комментируем то, что происходит за окном; когда он разглядывает картинку в книжке, мы фиксируем наше с ним общее внимание на картинке, эмоционально комментируя то, что на ней изображено.

И в игре, и при попытках обучения ребёнка, занимаясь с ним за столом, мы исходно ориентируемся на его непроизвольное внимание, добиваясь фиксации, объединения нашего и его внимания на одной и той же деятельности. Добившись этого с помощью приятной для ребёнка сенсорной стимуляции и подходящего эмоционального комментария, мы пытаемся «растянуть» время совместного занятия.

В этом нам помогают: а) организация стереотипа учебного занятия, о которой мы писали в начале раздела; б) сюжет. Введение сюжета, игрового сюжетного комментария помогают продлить время занятия, способствуют продлению времени, в течение которого внимание ребёнка сосредоточено на занятии. Если мы не просто строим домик из конструктора, а при этом приговариваем, что «в нём будет жить маленькая собачка, там ей будет тепло и уютно, мы сделаем ей подстилку и положим в домик, слепим чашку для воды и миску для еды, у неё появятся маленькие щенки» и т. д., то мы можем добиться более длительного сосредоточения ребёнка на занятии, осмысления им задания. Конечно, сюжет не складывается за одно занятие — надо не торопясь возвращаться к отработанному эпизоду, раз за разом добавляя в него новые детали.

Однако подчеркнем еще раз, что практически любое обучающее занятие с ребёнком должно ориентироваться, в первую очередь, на возможности его непроизвольного внимания. Если мы с самого начала будем добиваться от него выполнения нашей инструкции — даже очень простой, но требующей его произвольного сосредоточения, или задавать прямые вопросы, также требующие его произвольного внимания, мы, скорее всего, сформируем стойкий негативизм ребёнка по отношению к занятиям, так как произвольно сосредоточиться для него очень сложно.

Напротив, мы сможем достаточно быстро продвигаться в освоении любых навыков, сможем многому научить аутичного ребёнка, ориентируясь на его непроизвольное внимание; функция же произвольности будет постепенно отрабатываться на занятиях.

При подготовке ребёнка к обучению в школе необходимо уделить внимание развитию произвольности его восприятия и памяти. Мы помним, что у аутичного ребёнка всегда имеются предпосылки развития этих функций. Более того, часто такие дети обладают способностью к моментальному восприятию и запоминанию сложных объектов и конструкций (так, например, известен случай, когда неговорящий аутичный мальчик, единственный раз в жизни увидев Эйфелеву башню, затем нарисовал ее по памяти во всех подробностях); они запоминают длинные стихотворные тексты, а затем цитируют их «километрами»; могут удивить родителей воспоминаниями о событии многолетней давности, на которое ребёнок, как казалось, не обратил в то время никакого внимания. Однако при этом родители часто жалуются, что ребёнок не может по их просьбе опознать и назвать простой предмет или его изображение на картинке, что «чему его ни учишь, он на следующий день уже ничего не помнит».

Таким образом, очевидно, что мы имеем дело с хорошей непроизвольной памятью, непроизвольным восприятием и сложностями произвольной организации восприятия и запоминания.

Если мы работаем над развитием знаний ребенка об окружающем мире, надо учитывать, что информация о форме, цвете, размере предметов, о различного рода классификациях, типах, видах объектов, существ и явлений природы, о различных схемах, т. е. информация, организованная по какому-то формальному признаку, воспринимается и запоминается аутичными детьми достаточно легко, часто становясь предметом особого пристрастия. Гораздо сложнее донести информацию, к примеру, о том, как устроена жизнь в семье, как относятся друг к другу родные и близкие люди, как они заботятся друг о друге, почему есть правила, которые необходимо выполнять, и т. п. Для этого можно рисовать ребенку истории о нём и его семье, о том, что он делал, когда был совсем маленьким; можно героем такого рассказа сделать не самого ребёнка, а его любимый персонаж (Незнайку, щенка, компрессор и др.). Главное — помочь аутичному ребёнку научиться воспринимать и запоминать не только отдельные свойства объектов, схемы, категории, но и временные последовательности событий, их смысловую связь, обусловленность человеческими отношениями (на этой работе мы подробнее остановимся в следующем разделе).

Можно сказать, что аутичному ребенку не нужны специальные занятия по развитию восприятия и памяти. Но, подобно тому, как на каждом занятии мы постепенно вырабатываем произвольное внимание ребёнка, точно так же и фактически теми же способами мы формируем произвольность, осознанность восприятия, запоминания и воспроизведения информации. Этой цели, как мы уже сказали, служит следующее:

— материалы и сами задания подбираются в соответствии с интересами и пристрастиями ребёнка;

— используется эмоционально-смысловой комментарий;

— этот комментарий, по возможности, должен быть сюжетным;

— последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия должна быть строго определенной.

**Особенности подхода к обучению навыкам чтения, письма и счёта**

Существует ряд приёмов, помогающих педагогу в формировании у аутичного ребёнка основных учебных навыков.

Так, при обучении чтению можно вначале ориентироваться на хорошую непроизвольную память ребёнка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит (так, мы знаем пример, когда один мальчик непроизвольно выучил алфавит, так как часто ел печенье в форме букв). Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребёнка постоянного повторения, не проверяя его, так как всё, что требует произвольного сосредоточения, тормозит ребёнка, может вызвать у него негативизм.

Далее, мы предлагаем педагогам и родителям не учить ребёнка побуквенному или послоговому чтению, а сразу обратиться к методике «глобального чтения», т. е. чтения целыми словами. Эта методика представляется нам более адекватной при обучении аутичных детей, чем побуквенное или послоговое чтение. Дело в том, что, научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребёнок может долгое время читать «механически», не вникая в смысл прочитанного. Он увлекается самим процессом соединения букв и слогов, т, е. фактически начинает использовать его для аутостимуляции.

При «глобальном чтении» мы можем избежать этой опасности, так как подписываем картинки или предметы целыми словами, и слово всегда сочетается в зрительном поле ребёнка с предметом, который оно обозначает. Кроме того, научить аутичного ребёнка читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т. д.), а, с другой стороны, способен моментально запоминать, «фотографировать» то, что находится в его зрительном поле.

Удобно также, что методика ориентируется, в основном, на непроизвольное внимание ребёнка, на то, что он исходно запоминает слово просто как графическое изображение, как картинку.

Мы можем и сами творчески переработать, адаптировать метод «глобального чтения» к интересам и возможностям каждого ребёнка.

Обучая аутичного ребенка счёту, следует также помнить, что он может научиться считать механически, не соотнося цифры с количеством, не понимая реального смысла счета. Он может развлекать себя, считая до тысячи, до миллиона или решая примеры на сложение и вычитание с двух- и трехзначными числами, но будучи при этом не в состоянии осмыслить и перевести в форму примера простейшую задачу. Поэтому обучение аутичного ребёнка счету всегда должно начинаться с работы по сравнению количеств, соотнесению цифры и числа предметов. В этом помогает использование на уроках наглядного, предметного материала, игрушек.

Подготовка руки ребёнка к письму связана с необходимостью отработки произвольных ручных движений, трудных для аутичного ребёнка из-за нарушений в распределении психофизического тонуса. Как было сказано выше, любые моторные навыки лучше начинать отрабатывать, манипулируя руками ребёнка. То есть, мы вкладываем кисточку, карандаш или ручку в руку ребёнка и водим его рукой, поддерживая ее за кисть. Таким способом мы переедаем ему «моторный образ» (двигательный стереотип) написания какого-либо графического элемента. Постепенно такую физическую помощь надо уменьшать: уже не водить рукой ребёнка, а лишь слегка придерживать его кисть или локоть и при возможности переходить к письму «по точкам», иначе ребенок привыкнет к постоянной поддержке руки и без нее письмом заниматься не будет.

Конечно, надо обыграть, по возможности, каждую часть занятия, ориентируясь при этом на интересы ребёнка. Так, одного малыша педагог научила выделять строчку и рисовать в ней (по точкам) орнаменты, необходимые для подготовки к письму, приговаривая: «Сейчас будем рисовать, как зайка прыгает с горки на горку. А сейчас — как мишка прыгает. А в следующей строчке будем рисовать, как они друг друга догоняют». Другого мальчика, которому очень нравилась роль моряка, смелого капитана, учили писать, укладываясь в строчку, не вылезая за ее пределы, так как «моряк ведет свой корабль точно по линии фарватера».

Отметим, что многие элементы обучения аутичного ребёнка возникают: еще в игре, до формирования у него учебного поведения. Мы пересчитываем вагоны игрушечного поезда и делаем таблички с названиями станций; соображаем, сколько пирожков слепить из пластилина, чтобы «угостить всех зверей»; подписываем рисунки, лепим из пластилина буквы или выкладываем их из конструктора, из сушек и т. п. Так, поначалу исподволь, мы провоцируем интерес ребёнка к освоению навыков чтения, счета, письма, и это помогает избежать в дальнейшем проявлений негативизма по отношению к обучению..