



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

И.А. Костин

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ
У ШКОЛЬНИКОВ, ПОДРОСТКОВ
С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)**

Методическое пособие

Москва, 2023



УДК 376.3
ББК 74.5

ISBN 978-5-907593-49-7

Формирование жизненных компетенций у школьников, подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС): методическое пособие / Костин И.А. [электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. (500 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. - Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

В методических рекомендациях раскрывается актуальность целенаправленной работы над формированием жизненных компетенций у подростков с РАС, обосновывается приоритет развития в работе с ними прежде всего компетенций в сфере социального взаимодействия. Представлен обзор методов формирования жизненных компетенций у учащихся, подростков с РАС: визуальная поддержка, модель «Круги отношений», Социальные Истории, видеомоделирование, Обучающее взаимодействие. Содержится список рекомендованной для специалистов литературы.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD-привод;
Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;
Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf-файлов.

© И.А. Костин, 2023
©ФГБНУ «ИКП», 2023



ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Актуальность формирования жизненных компетенций у школьников, подростков с РАС.....	4
Глава 2. Диагностика сферы жизненных компетенций и выбор целей для работы.....	8
Глава 3. Принципы и методы работы над формированием жизненных компетенций.....	13
Заключение.....	22
Цитируемая литература.....	23
Рекомендуемая дополнительная литература.....	23

Глава 1. Актуальность формирования жизненных компетенций у школьников, подростков с РАС

В случае расстройств аутистического спектра длительное целенаправленное обучение детей и подростков, начиная с младшего школьного возраста, широкому ряду жизненных компетенций (ЖК) приобретает особую актуальность, даже по сравнению с детьми с другими видами нарушений развития. Связано это со следующими особенностями аутистического дизонтогенеза.

1) **Общая направленность психической активности аутичного ребенка:** не на активное освоение и усложнение контактов с миром, а прежде всего – на поддержание своего психического тонуса через разработку самых разных средств стереотипной аутостимуляции. Такие дети, в зависимости от специфики и тяжести аутистических проявлений, могут, например: часто размахивать перед глазами пальцами или каким-то неигровым предметом, скрипеть зубами, многократно задавать один и тот же вопрос, ответ на который давно известен, постоянно спускать воду в туалете и внимательно вслушиваться в ее шум, воспроизводить обращенные к ним когда-то давно замечания близких или выученные марки автомобилей, и т.д. и т.д. Всю эту столь разнообразную активность объединяет стереотипный характер (воспроизведение одних и тех же, давно знакомых и привычных ребенку впечатлений) и отсутствие направленности на активное освоение и осмысление нового, на усложнение контактов с миром. Порой дети, подростки и взрослые аутичные люди демонстрируют поразительный контраст между возможностями и даже талантами в своей аутостимуляторной активности и беспомощностью и пассивностью в реальной жизни. «Дети проявляют себя совершенно по-разному в условиях аутостимуляции и в ситуации решения реальной жизненной задачи: *в первом случае они обнаруживают нереализованные задатки развития психических функций, во втором – демонстрируют трудности их реализации в активном целенаправленном взаимодействии со средой*» (Никольская, 2022).

2) **Трудности переноса (генерализации) освоенных навыков и знаний** – в другие условия, для решения реальных жизненных задач, трудности гибкого использования их в условиях постоянно изменяющихся реальных жизненных обстоятельств. Например, ребенок с определенным уровнем сформированности арифметических навыков оказывается не способным без помощи соотнести в магазине стоимость товара и имеющуюся у него сумму денег. Или на уроке младший школьник с достаточным уровнем развития речи не задает вопрос и не обращается за помощью к учителю в случае затруднений, не может сам уместно отреагировать на вопросы и действия одноклассников, хотя его обучали подходящим для этих случаев речевым формулировкам.

Отметим еще целый ряд затрудняющих адаптацию особенностей, которые могут оставаться устойчивыми и в подростковые, и в уже взрослые годы – даже при хорошей, в целом, динамике развития человека с РАС. Эти характерные трудности нужно учитывать при планировании, постановке целей и осуществлении обучения школьника с РАС. Остановимся на них подробнее.

- **Пресыщаемость в общении, трудности поддержания длительного устойчивого контакта.** Хотя гиперсензитивность (обостренная болезненная чувствительность) в ситуациях общения у многих людей с аутистическим развитием несколько смягчается со временем, все же вступление в социальное взаимодействие, общение с разными, особенно новыми людьми по-прежнему представляет для большинства значительную эмоциональную нагрузку. Довольно типично, например, «маятникообразное» течение общения – даже с теми людьми, с которыми уже

установлены теплые эмоциональные отношения: человеку с аутизмом трудно длительное время непрерывно находиться во взаимодействии, и он подходит к собеседнику, отходит, возвращается, может задать вопрос и, не дождавсь ответа, снова увеличить пространственную дистанцию, а потом снова вернуться, и т.д. Волнение и внутреннее напряжение при общении могут выливаться также в крик, возрастание стереотипной речевой и двигательной активности, вплоть до импульсивной агрессии и самоагрессии.

- **Безынициативность, недостаточная собственная активность в социальном взаимодействии.** Очень типична ситуация, когда аутичный человек добросовестно отвечает на вопросы собеседника, но сам при этом вопросов не задает и вообще активно беседу не поддерживает, причем это может касаться и вполне эмоционально комфортных, привычных отношений. Подобное поведение является не проявлением равнодушия к собеседнику, а скорее именно трудностью поддержания диалога, недостатком инициативы, собственной активности в нем: если при этом аутичному человеку доброжелательно подсказать, о чем можно спросить или рассказать в разговоре, то чаще всего он с готовностью воспользуется подсказкой.

- **Стереотипность и монологичность в общении:** контакт выстраивается преимущественно на основе собственных тем, чаще всего достаточно стереотипных и узких. При этом обратная связь от партнера по общению (насколько собеседник готов сейчас поддерживать именно эту тему разговора, насколько ему интересно) улавливается очень слабо. Постоянная готовность вести разговоры на собственные аффективно значимые темы сочетается, как правило, с практически полной неспособностью к «легкой», «светской» беседе: человек с РАС с трудом находит общие с собеседником интересы, с трудом подстраивает под конкретную коммуникативную ситуацию свой лексикон, строй речи, манеры и т.п. Например, подросток старательно выписывает автомобильные номера всех регионов и дружелюбно показывает свой список всем подряд, рассчитывая увидеть встречный интерес к этой теме у собеседников. А для того чтобы эмоционально вовлечь его в поддержание разговоров на темы, предложенные другими людьми, нужно приложить немалые усилия.

- **Наивность в сфере социальных отношений:** трудно понимаются «неписанные правила» общения, контекст коммуникативной ситуации, необходимость поддерживать подходящую психологическую дистанцию во взаимодействии. Такая бесхитрость – сочетание отсутствия дистанции с неуместной душевной открытостью – создает впечатление выраженной инфантильности аутичных людей, т.е. поведения, не соответствующего возрасту.

Социальную наивность связывают в психологической литературе с несформированностью при аутизме так называемой «модели психического» - способности человека отделять свои собственные представления, переживания и намерения от внутренних состояний другого человека. Поэтому многим людям с РАС всю жизнь, например, трудно распознать обман и манипуляцию, они сами слабо способны обмануть другого. Трудно у них с пониманием юмора, сарказма, иронии. Легко представить, насколько уязвимыми эти особенности делают детей и подростков с РАС в коллективе – уязвимыми перед манипуляцией, провоцированием, обманом.

У большого числа аутичных людей на сферу социальных отношений дополнительно негативно влияет специфическая **трудность запоминания имен и распознавания лиц** окружающих.

- **Трудности речевой коммуникации:** значительной части аутичных людей и в подростковые, и во взрослые годы по-прежнему трудно сформировать развернутое речевое высказывание, в

особенности – сообщить о каком-то личном опыте, изложить события или рассказать о собственном переживании.

Даже если у аутичного человека развернутая речь, она, как правило, **очень своеобразна интонационно, лексически и грамматически (например, устойчивые аграмматизмы в речи)**; также весьма своеобразны мимика, жестикуляция и общая моторика при взаимодействии с другим человеком. Постороннему бывает, как правило, достаточно нескольких минут разговора, чтобы почувствовать вычурный, странный стиль общения человека с аутистическими расстройствами.

Социальная и коммуникативная компетентность рассматриваются нами как важнейшая часть жизненной компетенции индивида. Очевидно, что устойчивое сочетание особенностей социального и коммуникативного поведения оказывает значительное негативное влияние на доступный аутичному человеку уровень жизненной компетенции, что, в свою очередь, неизбежно ведет к тяжелой дезадаптации, ухудшению качества жизни.

- Характерны **качественные трудности в познавательной сфере**, которые не связаны однозначно с уровнем интеллекта (то есть они встречаются как у высокоинтеллектуальных аутичных людей, так и при значительном снижении интеллекта) и характеризуют специфику именно аутистического развития. В частности, большинству людей с аутистическими расстройствами свойственны трудности понимания абстрактных категорий, метафорического, юмористического в речи – даже тем, чей вербальный интеллект, в целом, формально более или менее сохранен.

Часто указывают на **преобладание визуального мышления над вербальным** у аутичных индивидов. Поэтому в педагогической работе с аутичными детьми широко представлены способы визуализации информации: расписания событий, последовательности шагов при выполнении сложных действий, сопровождаемые картинками правила, таймеры и песочные часы, наглядно представляющие время, и т.п.

Специфическое именно для аутистических расстройств нарушение работы познавательной сферы состоит в том, что **человек с РАС с трудом активно перерабатывает информацию и применяет усвоенные знания и навыки для решения утилитарных жизненных задач**. Именно эта когнитивная трудность оказывает сильнейшее негативное влияние на возможности активной адаптации аутичного индивида к миру. Так, выше уже говорилось о трудностях переноса знаний и навыков, освоенных в одних обстоятельствах, в другие и их активного использования, когда это необходимо. Даже уникальные объемы информации, накопленные в узкой области сверхценных интересов, не будут сами по себе работать на адаптацию человека с РАС, не станут основой для его профессиональной реализации. Чтобы это произошло, нужно еще приложить немало усилий.

Очень характерна **недостаточная целостность знаний о мире, фрагментарность картины мира**. Имеющиеся знания бывают изолированы от других областей знания, от личного жизненного опыта. В практическом аспекте обучения это означает необходимость связывать, насколько это возможно, любое осваиваемое знание и умение с индивидуальным опытом и жизненными обстоятельствами конкретного ученика с РАС, с уже имеющимися у него знаниями; в школе – обращать особое внимание на формирование межпредметных связей.

- Практически для всех людей с аутистическими расстройствами характерны трудности в области эмоциональной регуляции: **низкая стрессоустойчивость, недостаток самообладания и волевой саморегуляции эмоционального состояния**. Любые неожиданности, резкие изменения, сбои намеченного плана, таким образом, могут стать для них нелегкими и потенциально

стрессогенными ситуациями. Состояние хронической тревожности, постоянной готовности к тревоге очень характерно для многих аутичных людей.

Поэтому формирование более устойчивого, спокойного отношения к неожиданностям и «сбоям программы», к тому, что в жизни невозможно все-все предусмотреть и спланировать заранее – это одна из задач в коррекционной психологической работе с аутичными детьми еще с дошкольных лет и тоже, в конечном счете, работа на улучшение в сфере ЖК. При использовании в коррекционной работе расписаний, в целом, целесообразно не планировать события жестко и безальтернативно, а включать возможность уточнений и внесения изменений по ходу развития событий. Без такой длительной специальной работы сензитивность к неожиданным изменениям, хоть и может понемногу смягчаться с годами, однако намного слабее.

Многие аутичные люди, в том числе взрослые, **мало способны гибко и долговременно планировать, самостоятельно выстраивать свою жизнь в соответствии с постоянно меняющимися обстоятельствами, собственными ценностями и смыслами**; как правило, им необходим внешний организатор жизни, постоянно «подталкивающий» к нужной активности. Обычно роль такого организатора выполняют близкие аутичного человека, которому привычно быть в позиции «ведомого». Педагогам и другим специалистам нужно все время иметь в виду, что РАС – это нарушение не только в эмоциональной и познавательной сфере, но в большой степени – нарушение волевых процессов.

Очень своеобразно при аутистических расстройствах организуется в памяти субъекта информация о собственной жизни. Собственный жизненный опыт может иметь вид отдельных, слабо связанных друг с другом воспоминаний – порой очень детальных, аффективно насыщенных. Но одновременно представлениям аутичного человека о своей жизни не хватает цельности, непрерывности (так же, как и представлениям об окружающем мире, о чем было сказано выше). Собственная жизнь редко становится предметом самоанализа, сравнения себя-нынешнего и себя-прошлого. И хотя таких аффективно насыщенных воспоминаний-«вспышек» может быть много, но они в совокупности не образуют целостного смыслового контекста, дающего представление субъекту об основных этапах его жизни, о непрекращающемся развитии его личности.

Наконец, у большинства людей с аутизмом **внутренний мир в целом остаётся преимущественно слабо дифференцированным, плохо осознаваемым, трудно вербализуемым.** Как правило, это накладывается на бедный словарь, связанный с внутренним миром человека: слова, обозначающие эмоциональное состояние или отношение, характерологические черты или настроение человека, знакомы аутичным людям плохо и чаще относятся только к пассивному словарю, а в спонтанной речи практически не употребляются (если специально над этим не работать). В специальной литературе эти особенности связываются с состоянием, известным в психиатрии как *алекситимия* – неспособность субъекта выразить свои эмоциональные переживания словами (буквальный перевод термина «без слов для чувств»). Поэтому, как уже отмечалось выше, формирование способности распознавать свои переживания и говорить о них – это тоже одна из коррекционных задач, связанных с жизненными компетенциями обучающихся с РАС.

Очевидно, что описанные особенности значительно затрудняют общую способность к адаптации людей с РАС в детстве, в подростковые годы и позднее. В то же время специалистам и членам семьи таких людей необходимо помнить, что при благоприятных условиях постепенное, пусть

и медленное, продвижение вперед в эмоционально-волевом, познавательном развитии может происходить практически пожизненно, даже в зрелом возрасте, а тем более – в подростковом и юношеском.

Глава 2. Диагностика сферы жизненных компетенций и выбор целей для работы

При планировании обучения необходимым школьнику с РАС жизненным компетенциям, при выборе приоритетов в этом обучении можно ориентироваться на следующее определение ЖК: «Под развитием жизненной компетенции ребенка с ОВЗ ... мы понимаем овладение умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку данного возраста в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений ребенка с ОВЗ с окружением в настоящем» (Карабанова и др., 2019). Естественно, для каждого ребенка набор актуальных на нынешнем этапе его развития компетенций, которым его необходимо обучать, определяется индивидуально на основе диагностики и запросов близких и по возможности – самого ребенка (подростка) с РАС: «Для некоторых детей с РАС такими навыками являются самостоятельное одевание или прием пищи. Для других – умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно переходить дорогу или разрешать конфликтные ситуации» (Манелис и др., 2016).

Каким бы ни был уровень функционирования ребенка или подростка с РАС, целенаправленная и спланированная работа по развитию ЖК обязательно «уже сейчас» увеличит, хотя бы не намного, его общие адаптивные возможности, включенность в школьную жизнь и отношения в школе, качество жизни самого обучающегося с аутистическими расстройствами и его близких.

В пособии Н.Г. Манелис и соавт. (Манелис и др., 2016), доступном для скачивания в интернете, приведена подробная диагностическая карта сформированности ЖК у детей с РАС – «Лист оценки жизненных компетенций» (здесь «Лист» не приводится из-за его большого объема). Он включает следующие разделы:

- самообслуживание;
- навыки личной безопасности и принятия решений;
- бытовые навыки;
- социальные навыки;
- домашний досуг;
- ранние навыки, необходимые для выбора профессии и будущего трудоустройства
- навыки, необходимые для интеграции в школьную среду.

Каждый конкретный навык оценивается в «Листе оценки...» как «доступный самостоятельно», «доступный с помощью» и «не доступный». На основании оценивания сформированности ЖК, которое осуществляют педагоги, тесно контактирующие с ребенком (подростком), выстраиваются цели обучения. Создатели пособия делают акцент на том, что целей для одновременной работы должно быть не много, «не более 3-4», а формируемые навыки обязательно должны сразу же вводиться в повседневную жизнь ребенка или подростка с РАС.

Другая схема оценки навыков, являющихся составной частью жизненных компетенций, изложена в статье Е.Ю. Давыдовой, А.Б. Сорокина (2016). Каждый отдельный навык здесь предлагается оценивать с точки зрения соответствия хронологическому возрасту, устойчивости, гибкости, владения разными способами выполнения (средствами реализации), степенью осознанности и самостоятельности. Такая оценка позволяет сформулировать индивидуальные цели обучения, концентрируясь «на положительных целях, которые могут быть достигнуты». Текущие и долгосрочные цели формулируются по разным направлениям, важное значение при выработке компетенций придается междисциплинарному взаимодействию специалистов и вовлечению родителей аутичного ребенка в выработку целей и их реализацию.

Приведем еще один инструмент для оценки уровня сформированности ЖК, касающихся целого ряда социальных и связанных с личной безопасностью навыков (Костин, 2018). Данный опросник, актуальный начиная с младшего подросткового возраста (12-13 л.), заполняется близкими аутичного подростка. Количественная оценка в этом опроснике не главное, заполняющему его лицу предлагается прокомментировать состояние каждого из оцениваемых навыков у ребенка (подростка). Этот компактный инструмент, как нам кажется, также может быть полезен для определения текущих и долгосрочных целей формирования ЖК у конкретного человека с РАС.

Опросник «Сформированность социальных знаний и навыков»

Краткие сведения о ребенке (ФИО, дата рожд., д-з, состав семьи, где и на каком типе обучения учится)

Ответы на опросник:

1 – не имеет никакого представления о данной сфере и об общепринятых действиях в данной ситуации (практически никогда);

2 – представления о данной сфере очень слабые, а поведение часто не отвечает социальным ожиданиям (редко, эпизодически);

3 – ведет себя в данной сфере пассивно-подчиняемо, социально принятое поведение неустойчиво, понимание происходящего фрагментарно (нерегулярно, неустойчиво);

4 – в основном знаком с этой сферой и ведет себя правильно, под руководством близких (взрослых), но затрудняется при неожиданностях, изменениях, «сбоях с программы» (часто, как правило);

5 – вполне адаптирован в данной сфере; самостоятельно и гибко, в соответствии с обстоятельствами, действует в данной ситуации (практически всегда).

Чем подробнее и развернутее будут ваши ответы, тем легче и эффективнее будет работа педагогов.

1. Освоенность роли пассажира общественного транспорта, прохожего на улице.	Оценка и комментарии
1.1 При передвижении по улицам, езде в городском общественном транспорте с близкими ведет себя адекватно, не доставляя хлопот	

(например, не требует сидячего места, если они все заняты).	
1.2 Ездит по привычным маршрутам в городском общественном транспорте самостоятельно.	
1.3 Разумно и адекватно ведет себя при возникновении непредвиденных ситуаций в транспорте (например, если поезд метро останавливается в тоннеле или не едет до нужной станции).	
1.4 Может ездить сам в пригородных автобусах и электричках.	
2. Адекватность в обращении с незнакомыми людьми	
2.1 Имеет представление о границах в общении с незнакомыми людьми.	
2.2 Может при необходимости вступить во взаимодействие с незнакомыми людьми, например спросить дорогу или ответить на вопрос незнакомого человека о дороге.	
2.3 Имеет представление о безопасности во взаимодействии с незнакомыми людьми	
2.4 Разговаривает в окружении незнакомых людей вполголоса, не привлекая их внимания чрезмерно громким голосом или вычурным поведением.	
3. Обращение с деньгами.	
3.1 Имеет представление о достоинстве купюр и монет, знает их «в лицо».	
3.2 Может сосчитать деньги, отсчитать необходимую сумму купюрами и монетами.	

3.3 Сформировано представление о сдаче: какую примерно сумму можно получить в качестве сдачи в каждом конкретном случае.	
4. Компетентность при совершении покупок.	
4.1 Имеет примерное представление, сколько стоят продукты и повседневные товары.	
4.2 Имеет представление, в каких отделах супермаркета продаются те или иные товары.	
4.3 Имеет представление о последовательности действий покупателя в супермаркете (взять корзину, набрать необходимые товары, занять очередь в кассу, выложить товары, заплатить требуемую сумму, взять сдачу, запаковать продукты).	
4.4 Имеет представление о последовательности действий покупателя в палатке или магазине с продавцом (вступить в контакт с продавцом, назвать, что нужно и в каком количестве, расплатиться).	
4.5 Ведет себя при совершении покупок в соответствии с правилами, не делает и не просит недопустимого (например, в супермаркете не пытается есть продукты, которые еще не куплены).	
5. Поведение в социальных контактах со знакомыми людьми	
5.1 Вежлив, приветлив в контактах с социальным окружением	
5.2 Выражает интерес, привязанность к другому человеку социально приемлемым способом,	

без чрезмерной навязчивости.	
5.3 Не проявляет излишней обидчивости и конфликтности, в случае конфликтов старается их сглаживать.	
5.4 Ведет себя в соответствии с возрастом и положением человека, с которым взаимодействует (например, обращается в зависимости от возраста и положения на Ты или на Вы),	
6. Поведение в кругу семьи.	
6.1 Проявляет интерес к состоянию близких (здоровы ли, утомлены и тп)	
6.2 Выполняет просьбы близких.	
6.3 Спокойно реагирует на фрустрацию, например на невыполнение своих просьб незамедлительно.	
6.4 Может соотносить свои материальные запросы с возможностями семейного бюджета.	
7. Использование телефона.	
7.1 Отвечает на звонки близких	
7.2 Звонит близким сам при необходимости	
7.3 Отвечает на звонки знакомых и незнакомых людей.	
7.4 Звонит сам знакомым	
7.5 Соблюдает этику телефонных разговоров (вежлив, при необходимости представляется, не перебивает, не прерывает разговор без предупреждения).	

Описанный выше характерный именно для аутистического развития паттерн трудностей, как нам кажется, позволяет говорить о приоритете в работе с аутичными школьниками и особенно подростками формирования *прежде всего тех компетентностей, которые связаны со сферой социального взаимодействия*. Сюда относятся, в частности, навыки вступления и поддержания ролевых социальных взаимодействий (например, в магазине и в общественном транспорте), навыки

совместной деятельности ребенка (подростка) с РАС с другими людьми (в том числе – со сверстниками), навыки телефонной и интернет-коммуникации, освоение психологического словаря и понимание внутреннего мира другого человека и своих собственных эмоциональных переживаний, способность выражать их социально приемлемым способом.

Глава 3 Принципы и методы работы над формированием жизненных компетенций

Важнейший принцип работы над формированием ЖК – опора на деятельностный подход. Это означает, что обучающегося с РАС нужно прежде всего включать в различные виды осмысленной совместной со взрослыми и со сверстниками деятельности, а не организовывать «тренинги» отдельных навыков в искусственных условиях. О необходимости опираться именно на совместную осмысленную деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС младшего школьного возраста неоднократно писали представители эмоционально-смыслового подхода: «В осмысленной совместной деятельности ребенок присваивает учебные и социальные навыки, становится более активным, способным перенести их в другую ситуацию, а значит и более способным к освоению универсальных учебных действий и метапредметных базовых навыков. На основе такой психологической коррекционной работы ребенок может получить образование, действительно работающее на социализацию, готовящее к обучению в средней школе» (Никольская, 2015). Т.о., насколько это возможно, обучающегося с РАС нужно включать в общие дела класса, оказывая ему при необходимости помощь (о путях такой помощи речь пойдет ниже). С точки зрения продвижения в социализации и в сфере жизненных компетенций, прежде всего в отношении социальных навыков, особенно ценны события внеучебные: посещения музеев и экскурсий, поездки на природу, праздничные мероприятия... В средних и старших классах школы, с наступлением подросткового возраста, целесообразно вовлекать такого ученика в командную работу, например включать в подготовку совместных со сверстниками проектов, по возможности давать опыт публичных выступлений (защиты своего проекта).

Таким образом, *работа над формированием жизненных компетенций должна осуществляться в любых подходящих для этого актуальных обстоятельствах*, ни в коем случае не ограничиваясь какими бы то ни было курсами коррекционных занятий.

Остановимся теперь на некоторых описанных в литературе методах, применяемых при работе над формированием ЖК.

Опора на визуальные расписания («зрительную поддержку»).

Визуализация – известный и широко распространенный принцип выстраивания обучения детей с РАС, т.к. считается, что зрительно представленная информация, в целом, воспринимается ими легче и запоминается лучше, чем вербальная. Хотя это верно далеко не для всех представителей

аутистического спектра, принцип визуализации информации и коммуникации действительно популярен в специальном образовании, и не только¹.

Рассмотрим кратко несколько областей использования зрительной поддержки в обучении.

1. Пошаговое выполнение сложных навыков (состоящих из последовательности отдельных небольших шагов), например одевание, чистка зубов. Такие зрительные расписания могут сильно различаться по степени детализированности, схематичности изображения, по соотношению между используемыми визуальными средствами и словами. На этапе основного общего образования, в подростковые годы они могут использоваться при освоении новых трудовых умений; в отношении же бытового самообслуживания остаются актуальными, скорее, только для самой тяжелой части спектра, с наиболее выраженными нарушениями целенаправленной произвольной деятельности.

Есть и определенные трудности в связи с использованием опор на визуальные алгоритмы. Первая из них связана с постепенным убиением помощи взрослого (учителя, другого специалиста): избавиться от зависимости от помощи бывает трудно как ученику, так и взрослому. В связи с этим рекомендуется с самого начала обучения всем навыкам, которые состоят из последовательности шагов, минимально использовать вербальные подсказки: «Именно из-за их естественности вербальные подсказки сложнее всего убрать. К ним привыкают как дети, так и специалисты. Дети становятся очень зависимы от постоянного озвучивания следующего действия, а специалисты, в свою очередь, часто сами не замечают, что дают ребенку подсказки. В результате получается ситуация, в которой ученик, оказавшись без знакомого взрослого, который постоянно подсказывает, что делать дальше, не может выполнить нужное действие самостоятельно. Несмотря на то, что он в состоянии самостоятельно выполнить каждый шаг целевой последовательности» (Манелис и др., 2016, с. 17). Специалисты рекомендуют в основном опираться на такие виды помощи, как моделирование (показ необходимого действия), жестовая (указательный жест) и физическая. При тяжелых нарушениях произвольной деятельности и ручной моторики действие сначала выполняется по принципу «рука в руке», но и такую помощь обязательно надо постепенно уменьшать.

Освоение визуального алгоритма может выглядеть так: взрослый без слов указывает рукой ученика на нужную карточку, при необходимости помогает ему выполнить обозначенное на этой карточке действие, потом так же переводит внимание ученика на следующую карточку и т.д.

Для специалиста с традиционной педагогической подготовкой следование всем этим правилам может быть очень неочевидным и непростым: ведь школьное обучение опирается именно на вербальную, устную передачу информации и коммуникацию. Чтобы овладеть эффективными приемами использования и своевременного уменьшения визуальной поддержки при обучении, специалисту желательно пройти специальное обучение; есть и литература на тему применения визуальных средств (Коэн, Герхардт, 2021).

Другая потенциальная трудность может быть связана с постепенным убиением расписания или другой визуальной опоры по мере освоения навыка. При продвижении вперед в обучении можно делать визуальный алгоритм более «крупным», менее дифференцированным, т.е. уменьшать количество звеньев в нем, а также делать его более схематичным. Все время педагог, психолог,

¹ Например, в местах массового скопления носителей разных языков (аэропорты, вокзалы) для навигации широко используются пиктограммы.

близкий человека с РАС должны помнить, что «окончательная цель работы – самостоятельное выполнение учеником целевого действия» (там же).

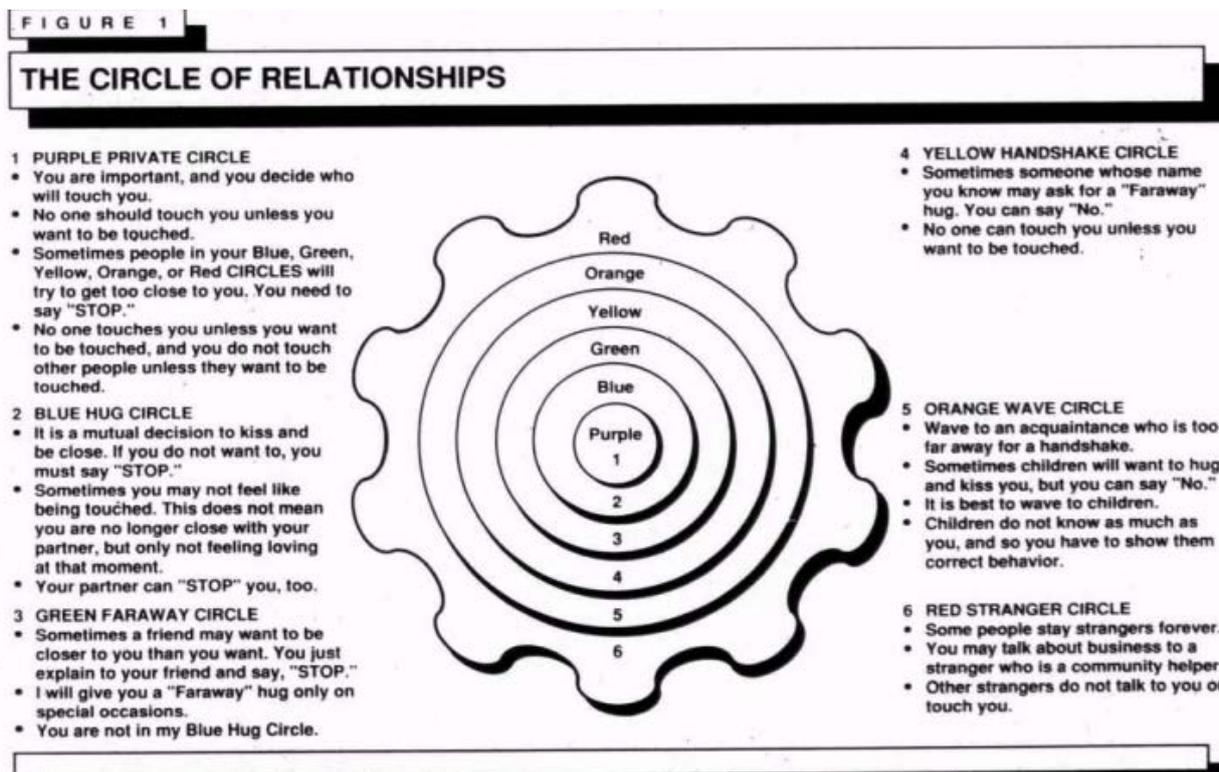
2. Освоение последовательности событий в течение учебного занятия, дня, недели, других промежутков времени (распорядок дня или активностей в течение одного занятия, календарь). Предстоящие неординарные, нерутинные события целесообразно отмечать на календаре заранее: для многих людей с РАС важно контролировать, сколько дней до такого события осталось. Причем это касается как событий положительно окрашенных, так и тревожащих (экскурсия, поездка в другой город, посещение врача и т.п.).

3. Освоение правил социального взаимодействия в самых разных ситуациях. Именно эта сфера применения визуальной поддержки особенно актуальна в средних и старших классах с точки зрения формирования жизненных компетенций. Примером может послужить модель «Круги отношений», которая помогает человеку с РАС определить адекватные пространственную дистанцию и формы физического контакта, допустимые темы для разговоров с людьми разной степени близости. В частности, в статье Walker-Hirsch L., Champagne M. (1991) предлагается сделать мягкий коврик в виде концентрических кругов, каждый из которых обозначает свою степень близости отношений и допустимого физического контакта (см. рис.1):

«1. Личный круг пурпурного цвета. Вы важны, и только вы решаете, кто может вас касаться. Никто не должен вас касаться, если вы этого не хотите. Бывает, что люди из ваших синего, зеленого, оранжевого, красного кругов оказываются слишком близко к вам. Тогда вам нужно сказать «Стоп». Никто не должен вас касаться, если вы этого не хотите, но и вы не трогайте других людей, если они этого не хотят.

2. «Обнимательный» круг синего цвета. Целоваться, быть в близости – это взаимное решение. Если вы этого не хотите – вы должны сказать «Стоп».

Рис. 1. Модель «Круги отношений»



Иногда вам не нравится, когда вас касаются. Это не значит, что вы перестали быть близки с другим человеком, но вы не хотите этого именно сейчас. Другой человек также может сказать вам «Стоп».

3.«Отдаленный» круг зеленого цвета. Бывает, что знакомый вам человек хочет стать к вам ближе, чем вам этого хочется. Объясните это и скажите «Стоп». В особых случаях вы можете на прощание обнять его. Вы можете сказать: «Ты не в моем «обнимательном» круге».

4. **Круг рукопожатий желтого цвета.** На этом круге отношений, возможно, кто-то захочет обнять вас. Вы имеете право сказать «Нет». Никто не может вас касаться, если вы этого не хотите.

5. **Круг жестов рукой оранжевого цвета.** Знакомым, которые слишком далеки для рукопожатия, можно помахать рукой. Часто дети любят обниматься и целоваться, но вы можете сказать «Нет». Детям лучше всего помахать рукой. Не забывайте, что дети знают пока гораздо меньше вас, поэтому будьте для них примером правильного поведения.

6. **Круг незнакомых людей красного цвета.** Многие люди всегда останутся для вас незнакомыми. С кем-то из них можно поговорить по делу, например с теми, кто вам помогает. Другие же незнакомые люди не должны разговаривать с вами и касаться вас.»

Подобные обсуждения со зрительной опорой на модель концентрических кругов помогают человеку с коммуникативными и социальными трудностями в отстаивании своих телесных границ, снижают его уязвимость перед злоупотреблениями. Возможно, описанная здесь модель кругов социальных отношений несет в себе определенную социокультурную специфику, но тем не менее может быть хорошим инструментом для помогающих специалистов и близких, который можно адаптировать под специфику трудностей и возможности каждого молодого человека с особенностями развития.

При освоении визуальной модели «Круги отношений» при необходимости можно составить вместе с учеником список конкретных людей, отношения с которыми строятся на разных уровнях, и разместить их фотографии или имена на разных орбитах модели.

Визуализированные правила пребывания в той или иной социальной ситуации во многом помогают смягчить поведенческие проблемы, которые характерны для значительной части подростков, молодых людей с РАС. Этот позитивный эффект связан еще и с тем, что взрослый может ссылаться, скажем, на табличку с правилом, висящую на стене класса, как на объективную реальность, оставаясь при этом вместе с учеником, а не противопоставляя ему себя и свои требования. И конечно, все правила, принятые в сложной социальной среде, должны быть обоснованы, понятны, на доступном уровне объяснены для человека с РАС (см. рис.2).

Рис. 2. Правила пребывания в отделении учебного проживания (ОУП) Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области («Вместе к самостоятельной жизни», 2014).



Метод Социальные Истории

Этот метод, набравший популярность в последние десятилетия в работе с аутичными людьми, и не только с ними, был предложен американским педагогом Кэрол Грей. Социальная История – это небольшой законченный текст, чаще с визуальным сопровождением (иллюстрированный), специально составленный для помощи конкретному человеку в ориентировке в трудных для его понимания ситуациях. «Цель каждой Социальной Истории – предоставить точную информацию, используя содержание, формат и интонацию повествования таким образом, чтобы описание ситуации было узнаваемым, понятным, а также физически, социально и эмоционально безопасным для Читателя. ... Одно из наиболее распространенных заблуждений – полагать, что цель Социальной Истории заключается в изменении поведения Читателя. ... Цель Социальной Истории – предоставить достоверную информацию в понятной и безопасной форме» (Грей, 2018, с. 31). Как правило, в Истории описывается та или иная ситуация, связанная с жизнью Читателя (так называют в этом методе человека, для которого составляется текст), то, как воспринимается эта ситуация другими участниками, а также адекватное, уместное поведение в этой ситуации и предположительное реагирование окружающих на это уместное поведение. В оригинале (Грей, 2018) предложены Истории, посвященные самым разным темам и областям ЖК (например, личной гигиене и другим навыкам самообслуживания). Но к средним и старшим классам школы наиболее актуальными, как нам кажется, становятся темы, связанные в первую очередь с различными ситуациями социального взаимодействия и эмоциональной саморегуляцией. Грамотно составленная Социальная История может помочь подростку с РАС лучше ориентироваться в таких сложных вопросах, как выстраивание отношений со сверстниками, настоящая и «притворная» дружба, возможные проявления буллинга и реагирование на них.

К. Грей выделяет несколько типов предложений, используемых в Историях. Важнейшими из них являются описательные (рассказывающие о том, что ждет Читателя в той или иной ситуации), перспективные (что думают и чувствуют, как, скорее всего,отреагируют окружающие на то или иное

поведение Читателя) и направляющие (описывают ожидаемое «правильное», социально принятое поведение Читателя). Примеры:

Описательное предложение: «Когда взрослый человек начинает работать, ему объясняют, что входит в его обязанности, что он должен делать на работе. У него есть начальник, и распоряжения начальника, касающиеся работы, человек должен выполнять.»

Перспективное: «Моей учительнице не нравится, если я громко говорю ответ на ее вопрос, не поднимая руку, а также когда она спрашивает другого ученика».

Направляющее: «Когда зазвучит сигнал таймера, я отдам смартфон маме»

Кэрл Грей настаивает на том, что направляющих предложений должно быть в Истории немного, менее половины, а лучше – порядка 20 %. Могут использоваться и некоторые другие типы фраз. Так, для детей с высоким уровнем речевого развития – фразы контролирующие и незавершенные, последние пишутся с участием самого Читателя, после того как ему была предъявлена История.

Хочется еще раз подчеркнуть необходимость максимальной индивидуализации при составлении и при предъявлении Истории. Сейчас в интернете по запросу «Социальные Истории для людей с РАС» можно найти большое количество готовых Историй на разные темы, однако целесообразно их использовать только как основу, которую можно и нужно приспособлять под конкретного Читателя. Приведем некоторые характеристики и параметры конкретной Социальной Истории:

1. История пишется от 1ого или 3его лица (не от 2го!). Третье лицо – повествование про какого-то персонажа, а не со словом «Я» – рекомендуется использовать в Историях для школьников, подростков.

2. Позитивная эмоциональная тональность: о проблемах и трудностях говорится в общем и целом. Даже проблемное поведение описывается, насколько это возможно, эмоционально нейтральными словами. При этом описание проблем обязательно включает предложение альтернативных, более приемлемых и более выигрышных стратегий поведения.

3. Опора на позитивный прошлый опыт Читателя; описание событий из прошлого, связь прошлого с настоящим и будущим.

4. Простой, доступный, не допускающий двойственных толкований язык; использование слов в прямом значении. Аккуратное и в целом ограниченное применение метафор, переносного смысла и абстрактных категорий. То же в отношении иллюстраций (визуальной поддержки).

5. Использование утвердительных, а не отрицательных предложений: например, неправильно писать в Истории «Я не буду бегать на переменах по коридору», а правильно – «Я буду ходить на переменах» или «Я буду передвигаться по коридору шагом»,

6. Использование эмоционально нейтральных слов, избегание слов и образов, способных вызвать у человека с РАС слишком сильные аффективные реакции.

Способ предъявления Социальной Истории также должен быть индивидуализированным:

1. Возможны разные формы: компьютерная презентация, фотоальбом с картинками и т.д.

2. Возможна разная частота предъявления СИ: с той или иной регулярностью, или накануне описываемого в СИ нерегулярного события.

3. Разная степень визуальной оснащенности: фотографии с реальным ребенком, пиктографические, символические изображения, или текст совсем без иллюстраций.

Приведем пример – Историю, составленную для подростка 15 лет с довольно выраженной формой РАС, с речью на уровне коротких стереотипных фраз и интеллектуальным снижением. Тема данной Истории следующая: в разговоре молодому человеку было очень трудно ответить, что он не знает ответа на вопрос собеседника. Подобные ситуации приводили к явно бездумным стереотипным ответам, нарастанию у него беспокойства.

Каждый человек не всегда может ответить на вопросы, которые ему задают. И каждый человек не всегда знает, что нужно делать для того, чтобы сделать какое-то дело правильно. И Олег тоже иногда не знает, как ответить на вопрос и что нужно делать. Это нормально, ничего плохого в этом нет. Когда Олег не знает ответа на вопрос, можно сказать:

-- «Я не знаю.»

-- «Я не помню»

-- «Мне трудно ответить».

Олег может попросить помощи у других людей, если не знает ответа на вопрос или что нужно делать. Можно попросить помощи у мамы, папы, младшей сестры Марины (хотя она еще маленькая), у (*имя психолога*), а в школе – у ребят из класса и у учительницы. Можно попросить о помощи такими словами:

-- «Помогите, пожалуйста!»

-- «Мне нужна ваша помощь.»

-- «Мне трудно.»

-- «Подскажите.»

И тогда другие люди смогут Олегу помочь! Просить других людей о помощи – это нормально, все иногда так делают.

В настоящее время некоторые культурные учреждения, развивая принципы доступной среды для лиц с особыми нуждами, публикуют на своих сайтах специально составленные Истории, цель которых – помочь посетителям с РАС (возможно, и с другими нарушениями развития) узнать заранее, что их ждет, например, в музее, какова последовательность действий посетителя, где находятся и как выглядят вход в учреждение, гардероб, залы и другие помещения. Не всегда подобные Истории полностью удовлетворяют критериям К. Грей, однако сам факт такого внимания мест массового посещения к нуждам людей с РАС, конечно, отрадный и своевременный.

Видеомоделирование

Этот метод обучения различным навыкам, связанным с жизненными компетенциями, широко используется в практике прикладного анализа поведения (АВА) и благодаря современным технологиям (смартфоны, компьютеры, программы для видеомонтажа) не представляет сложностей с технической точки зрения. Метод предполагает демонстрацию видеозаписей (коротких роликов), демонстрирующих ученику целевое поведение, например действия в тех или иных общественных местах, какие-то аспекты общения со сверстниками, действия, связанные с самообслуживанием, и т.д. Восприятие видеоинформации, как правило, мотивационно привлекательно для детей и подростков с РАС, что повышает эффективность этого метода.

Использование метода видеомоделирования предполагает выполнение нескольких четко определенных шагов.

1. *Определение и описание целевого навыка.* Оно должно быть очень конкретным. В пособии Н.Г. Манелис и соавт. приводятся примеры описаний:

- «Федя будет вводить пин-код карты, оплачивая покупки в магазине;
- Сережа будет инициировать общение со сверстниками, говоря им «привет», приходя на урок и в столовую;
- Катя будет соблюдать правила поведения на концертах: молча смотреть выступления, аплодировать после окончания выступления, при необходимости говорить шепотом.

Как не следует формулировать определение поведения:

- Федя будет обеспечивать себя едой;
- Сережа станет более общительным;
- Катя будет вести себя прилично на людях.» (Манелис и др., 2016).

Анализируется имеющийся на данный момент уровень сформированности того или иного навыка, а после применения метода – динамика этого показателя.

2. *Составление сценария видеоролика.* Например, если ребенка или подростка обучают ведению диалога, то все реплики должны быть прописаны еще до съемок.

3. *Непосредственно создание видеозаписи* начинается с выбора разновидности моделирования. Базовым видеомоделированием называется способ, при котором целевое действие демонстрирует другой человек, а не ученик – взрослый или сверстник. Само-моделирование предполагает съемки самого ученика (как правило, с применением трудоемкого видеомонтажа). Съемки «от себя» – это съемки действий руками с такого ракурса, будто их видит сам действующий ученик. Есть еще способ «видеоподсказок», предполагающий разбиение бытового навыка на мелкие шаги, съемки каждого отдельного такого шага и паузы между этими эпизодами (в это время ученик должен повторить действие, которое он только что увидел).

Далее необходимо подготовить «актера» (модель) в случае, если выбрано базовое видеомоделирование, и самого ребенка-адресата видеоматериала (при само-моделировании). После съемки и монтажа в некоторых случаях целесообразно на видеозапись комментарии-титры с описанием целевого навыка.

4. *Определение, как, когда и насколько регулярно демонстрировать учебный видеоматериал ученику.* Это должно происходить максимально естественно, быть включено в подготовку к деятельности. Так, короткий ролик о подготовке к уроку в классе можно показывать ученику утром, перед выходом в школу; а если предстоит поход на экскурсию или в театр, то демонстрировать такое видео каждый день не стоит, достаточно показать его перед событием. Ролик, согласно подходу АВА, демонстрируется без излишних комментариев: «Сам процесс просмотра является обучением» (Манелис, 2016, с. 27).

5. *Отслеживание динамики формирования целевого поведения* в течение использования видеоролика, анализ возможных трудностей, при необходимости корректировка видеоматериала.

6. *Позатпное сокращение демонстрации видеоролика и подсказок* по мере освоения целевого поведения учеником. Например, видеоролик может включаться не с начала и ставиться на паузу; из него могут быть исключены фрагменты (сцены) с действиями, которые уже хорошо выполняются учеником, и т.д.

Обучающее взаимодействие

Этот метод, также разработанный в рамках поведенческого подхода АВА, «обеспечивает системный и интерактивный тип обучения» подростков различным социальным навыкам – для домашней жизни, школы, общественных мест, общения с ровесниками и т.д. (Таубман, Лиф, Макэкен, 2018). Обучающее взаимодействие (TI – Teaching Interaction) может быть эффективным в работе далеко не со всеми представителями аутистического спектра: в качестве предварительных условий для его применения названы «минимальная способность вести диалог», а также определенный уровень когнитивного функционирования: ученику «необходимо понимать простое описание целевого поведения, подробную обратную связь» и иметь «хотя бы упрощенное описание причин необходимости навыка». Таким образом, метод Обучающего взаимодействия, базирующийся на речи, подходит в первую очередь для так называемых «высокофункциональных» подростков и молодых людей с РАС.

Описаны 6 основных этапов Обучающего взаимодействия:

1. Название и определение навыка.
2. Объяснение его необходимости.
3. Описание и демонстрация.
4. Практика, тренировка.
5. Обратная связь.
6. Дополнительные внешние последствия (Таубман, Лиф, Макэкен, 2018, с. 45).

На первом этапе важно дать целевому навыку лаконичное, понятное и точное название. А его определение должно связать навык с личным опытом конкретного ученика. Далее, необходимо обосновать значение навыка для ученика, т.е. сформулировать значимую для него цель. Авторы предлагают формулировать ее с опорой на формулу «если... то...». Например: «Если ты будешь просить о помощи и принимать помощь других людей, то будешь учиться чему-то новому, сможешь делать что-то лучше, отметки станут лучше...». Здесь полезно приводить естественные примеры и значимые обоснования, примеры из жизни, показывающие важность владения целевым навыком.

На третьем этапе процедуры обучающего взаимодействия взрослый описывает и демонстрирует навык, возможно – часть навыка, вплоть до конкретных инструкции и предложения конкретных реплик. Этот этап может быть довольно длительным. Сочетанию описания и демонстрации (моделирования) придается большое значение, так же как и использованию любых подходящих ситуаций для демонстрации. Демонстрация навыка может происходить не только в непосредственном взаимодействии учителя и ученика, но может представлять собою иллюстрированный текст (Социальная История), видеофрагмент (видеомоделирование) – об этих методах было рассказано выше.

Ну, а затем следует практика, ролевое разыгрывание. Партнером в инсценировании по ролям выступает, как правило, педагог, который может регулировать уровень сложности инсценировки. Как и любое обучение в АВА, практика должна быть организована так, чтобы ученик оказался в ситуации успеха. Постепенно практика может расширяться и усложняться, а освоенный навык должен переноситься в естественную среду.

Очень важный компонент обучения – обратная связь от педагога: «искренний, четкий и конкретный» позитивный отзыв, «прямолинейная, но вместе с тем поддерживающая и конструктивная» корректировка. Все эти эпитеты не случайны: люди, имеющие опыт обучения аутичных детей и взрослых, знают, как легко многие из них отказываются от усилий и дальнейшего обучения, если что-то не получается, если их усилиям не дается положительная оценка. Корректирующая обратная связь может включать в себя демонстрацию модели тех или иных составляющих навыка (например, мимики и жестов, интонации при обращении). После этого предполагается возвращение на этап практики и новая обратная связь от педагога.

К дополнительным внешним последствиям относятся те или иные подкрепления и естественные результаты практического применения формируемого социального навыка. Подкрепления в поведенческом подходе подбираются индивидуально и стимулируют мотивацию ученика к стараниям, произвольным усилиям.

Специалисты особый акцент делают на создании максимальной естественности при обучении навыкам, связанным со сферой социальных и коммуникативных компетенций. Учебные ролевые инсценировки сами по себе не перенесутся в естественную среду, поэтому обучение постепенно должно переходить в естественные ситуации и контексты. Например, если отрабатывается поведение «высказываться, не перебивая собеседника», то для обучения и обратной связи от педагога должна быть использована любая ситуация вовлечения ученика с РАС в общение со сверстниками.

Заключение

Итак, мы попытались показать актуальность работы над развитием жизненных компетенций со школьниками средних и старших классов с РАС, представили краткий опросник сформированности связанных с жизненными компетенциями навыков и в кратком обзоре рассмотрели распространенные методы формирования различных навыков, имеющих отношение к этой сфере.

На какие именно методы стоит преимущественно опираться в работе с конкретным ребенком (подростком) – это может решать отдельный специалист или команда специалистов (педагог, психолог, тьютор...). Методы, представленные здесь, достаточно универсальны и могут использоваться в психолого-педагогической работе со школьниками с другими особенностями развития (сенсорными нарушениями, интеллектуальной недостаточностью и т.д.). Одновременно эти методы в какой-то степени отражают многообразие представителей аутистического спектра: для «низкофункциональных» школьников с РАС наиболее актуальными могут быть та или иная форма зрительной поддержки, видеомоделирование; а для более «высокофункциональной» части спектра – методы, больше опирающиеся на понимание речи (Социальные Истории и Обучающее взаимодействие). Специалисту-практику желательно владеть всем спектром представленных методов, т.к. в практической работе бывает трудно предсказать заранее, какой из них окажется эффективнее; при этом описанные методы, на наш взгляд, могут использоваться совместно.

Цитируемая литература

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О.С. Никольская и др.; ответственный редактор О.С. Никольская. – М : Издательство Юрайт, 2022 – 295 с.
2. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области / Е.А. Виноградова, Е.А. Зуева, А.Г. Нестерова, А.М. Царев; под ред. А.М. Царева. – Псков: ПОИПКРО, 2014. – 161 с.
3. Грей К. Социальные Истории. Инновационная методика для развития социальной компетенции у детей с аутизмом – Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2018. -- 432 с.
4. Давыдова Е. Ю., Сорокин А. Б. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 120–130. doi: 10.17759/pse.2016210314
5. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018. — 202 с., ил.
6. Карабанова О.А., Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Никольская О.С. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №36 2019 URL: <https://aldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-development-of-education-of-children-with-disabilities-of-primary-school-age-targets,-and-strategic-directions>
7. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2018. – 144 с.
8. Коэн М.Дж., Герхардт П.Ф. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития самостоятельности у детей с аутизмом. – Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2018.
9. Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с. URL: https://autism-frc.ru/work/programs/645/life_competencies
10. Никольская О.С., Костин И.А. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра – Дефектология. – 2015. – № 6.
11. Таубман М., Лиф Р., Макэкен Д. Есть контакт! Социализация людей с аутизмом с помощью прикладного поведенческого анализа. Учебные программы. / Под общ. ред. Кузьминской М.С.–М.: ИП Толкачев, 2018. – 448 с.
12. Walker-Hirsch L., Champagne M. (1991) The Circle Concept: Social Competence in Special Education // https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199109_walker-hirsch.pdf

Рекомендуемая дополнительная литература

1. Андреева С.В. Я взрослею (вопросы полового воспитания молодых людей с интеллектуальными нарушениями). Методические рекомендации. – Псков: Псковский государственный университет, 2018. – 108 с.

2. Битова А.Л. Жизнь с аутизмом: ребенок с аутизмом становится взрослым с аутизмом. / Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практич. сб. – М.: Теревинф, 2014. – с. 267 – 271.
3. Вяжакупус Е., Мелихов А. Зеркало. – Спб: «Журнал «Нева»», 2005. – 216 с.
4. Дардиг Дж., Хьюард Б. Давай договоримся! Книга о договорах для детей и их родителей. – М.: Практика, 2016. – 160 с.
5. Шенкер С., Баркер Т. Саморегуляция. Как помочь ребенку (и себе) справиться со стрессом. – Минск: Попурри, 2021.–312 с.
6. Половое воспитание подростков с интеллектуальными нарушениями: Учебное пособие / Под научн. ред. Д.Н. Исаева – СПб.: ИСПиП, 2014. – 124 с.
7. Хартман Давида Программа просвещения детей и подростков с РАС в сфере сексуальности и взаимоотношений. – Екб: Рама Пабблишинг, 2019. – 456 с.