

RU

## Особенности формирования учебного поведения у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

Завер Т. В.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования учебного поведения у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Целью исследования является обоснование необходимости разработки системы методов и приемов, направленных на преодоление нарушений учебного поведения в данный возрастной период. В основе исследования лежит понятие о РАС как о разновидности неврологического расстройства, сопровождающегося нарушением сенсорной интеграции и, как следствие, влияющего на познавательные, коммуникативные и поведенческие функции человека. Научная новизна исследования заключается в обобщении симптомов, свидетельствующих о дисфункции сенсорной интеграции у детей с РАС, и обосновании коррекционной деятельности по трем направлениям: социальное взаимодействие ребенка со взрослыми и ровесниками; работа в группе; умение следовать установленным правилам. В результате исследования автор формулирует практические рекомендации для формирования учебного поведения, которые в итоге позволяют ввести ребенка с РАС в коллектив сверстников и успешную образовательную среду.

EN

## The formation features of educational behavior of young preschool children with autism spectrum disorders

T. V. Zaver

**Abstract.** The article addresses the problem of forming appropriate educational behavior in young preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The research aims to justify the need for a system of methods and techniques designed to overcome educational behavior disorders in this age group. The research is based on the understanding of ASD as a type of neurological disorder accompanied by impaired sensory integration, consequently affecting a person's cognitive, communicative, and behavioral functions. The research novelty lies in the generalization of symptoms indicating sensory integration dysfunction in children with ASD and the justification of corrective activities in three areas: social interaction between the child and adults and peers; group work; and the ability to follow established rules. As a result of the research, the author formulates practical recommendations for forming educational behavior, ultimately enabling the inclusion of a child with ASD into a peer group and a successful educational environment.

### Введение

В современной педагогике и психологии формирование учебного поведения является важнейшим этапом, предшествующим началу обучения ребенка, и необходимым условием эффективного образовательного процесса в дальнейшем.

Особенно актуальной проблема формирования учебного поведения представляется для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Во-первых, начинать формировать учебное поведение целесообразно в младшем дошкольном возрасте – в 3-4 года (Наговицына, Фефилова, Хорошавина, 2020), также исследователи сходятся во мнении, что именно тогда возможно безошибочное определение РАС у ребенка, так как в этот возрастной период его признаки становятся наиболее выраженными (Баенская, Суетина, 2021, с. 10). В данном возрасте у детей резко изменяется восприятие окружающей действительности, наступает переломный период в развитии и в некоторых случаях начинают проявляться нарушения их интеллектуальных, речевых и двигательных способностей.

Во-вторых, отмечается, что для успешного формирования учебного поведения необходима развитая сенсорная интеграция, но у детей с диагностированным РАС регистрация сенсорного сигнала мозгом нарушена,

что зачастую влечет за собой гиперчувствительность к звукам, свету и тактильным ощущениям, проблемы с движением, искажения восприятия и др. Кроме того, могут возникать осложнения в виде разнообразных стереотипий, ритуалов, самостимуляции, аутоагрессии, эхолалии (Чулкова, 2016). Всё это крайне затрудняет процесс подготовки ребенка к обучению. Таким образом, именно в младшем дошкольном возрасте важны своевременная диагностика РАС и начало реализации продуманной стратегии формирования учебного поведения у ребенка с данными нарушениями. С другой стороны, проблема формирования учебного поведения у детей с РАС остается малоизученной, что, наряду с необходимостью выработки системы приемов и методов по формированию учебного поведения у детей с данными нарушениями, обусловило актуальность данной работы и ее востребованность педагогами и психологами в их практической деятельности.

На основании вышесказанного определим следующие задачи исследования:

- выявить основные признаки сформированности учебного поведения у детей младшего дошкольного возраста;
- определить особенности расстройств сенсорной интеграции у детей 3-4-х лет с РАС;
- разработать рекомендации и описать наиболее эффективные методы и приемы по преодолению нарушений учебного поведения детей с РАС в данный возрастной период.

Теоретической базой для исследования послужили обзор и анализ зарубежных и отечественных исследований в области изучения РАС. Термин «аутизм» был впервые использован Е. Блейером еще в 1911 году, однако системный научный подход к проблемам аутизма и сходных расстройств был впервые осуществлен Л. Каннером и Х. Аспегером в 1930-1940-е гг.; особенности, диагностика и лечение аутизма становятся предметом активного исследования в зарубежной психологии в 60-80-е гг. XX века (С. Б. Ферстер, Б. Римланд, С. Фолштейн, М. Раттер, Е. Дейкин, Б. МакМахон и др.) (Мальтинская, 2017, с. 5).

В отечественной науке теоретические основы изучения аутизма и сходных с ним расстройств были заложены в трудах Л. С. Выготского (2003), А. Р. Лурия (2013), Д. Б. Эльконина (2007), О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг (1997), Л. Ф. Обуховой (1998). В 1960-е годы проблема детского аутизма привлекла внимание в первую очередь психиатров, таких как С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев (1997), а затем, в 70-е–80-е годы, начинается активное психологическое изучение аутизма и поиск форм работы с детьми-аутистами в исследованиях К. С. Лебединский и О. С. Никольской (1991).

Теоретическая база настоящей статьи основывается на работах специалистов в области нейропсихологии и дефектологии, рассматривающих проблемы диагностики аутизма и различные аспекты коррекционной работы с детьми с подобными расстройствами: А. В. Семенович (2002; 2005), О. С. Аршатской (2005), Е. Р. Баенской (1999; 2007), Е. Р. Баенской и О. П. Суетиной (2021).

Вопросами обучения аутичных детей одними из первых в 80-90-е годы XX века стали заниматься специалисты Принстонского института развития ребенка: Л. И. МакКланнахан, П. Дж. Крантц, Г. С. МакДафф, Э. К. Фенске (МакКланнахан, Крантц, 2013).

В отечественной педагогике и психологии проблемам вовлечения детей с РАС в образовательную деятельность посвящены работы Н. Б. Лаврентьевой (2008), А. В. Хаустова, П. Л. Богорад, О. В. Загуменной и др. (2016), М. А. Ветровой, А. О. Ветрова, А. С. Мигачевой (2022), С. А. Морозова (2023).

Педагогами и психологами разрабатываются и внедряются прогрессивные методики работы с детьми-аутистами: поведенческая терапия (АВА-терапия, пикселляция, система поддержки социальных и коммуникативных навыков), музыкотерапия (Лебединский, 2002); игровая холдинг-терапия (Либлинг, 2014). Также презентуется опыт работы с детьми с аутизмом во многофункциональном образовательном пространстве «Поляна активности» (Хабарова, Есаулкова, 2023), освещается мультидисциплинарный подход к диагностике РАС и коррекционной работе (Пахтусова, Акмаев, Некрасова, 2023).

В данной статье использованы методы анализа научной литературы для обобщения положительного опыта проведения эффективных практик и создания условий, способствующих преодолению нарушений учебного поведения детей/дошкольников; описательный метод для выявления ключевых характеристик и особенностей нарушений учебного поведения и сенсорной интеграции детей; педагогическое наблюдение за младшими дошкольниками с РАС в ходе коррекционной педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов, психологов и родителей, включающих описание коррекционных методов и приемов, которые помогают сформировать у младших дошкольников с РАС основы учебного поведения. Понимание психолого-педагогических факторов развития сенсорной интеграции может способствовать созданию образовательной среды, благоприятной и эффективной для развития способностей каждого ребенка.

## Обсуждение и результаты

Под учебным поведением ребенка понимается первый этап, предшествующий началу обучения и подразумевающий волевой контроль над его собственным поведением.

Существует ряд основных признаков, свидетельствующих о сформированности учебного поведения. Формирование навыков в данном случае целесообразно отслеживать по трем направлениям:

- социальное взаимодействие ребенка со взрослыми и ровесниками;
- работа в классе/группе;
- умение следовать установленным правилам (Хаустов, Богорад, Загуменная и др., 2016).

Ребенок обладает развитыми навыками социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками, если умеет:

- имитировать действия взрослого (простые движения, действия с различными предметами, последовательность действий и т. п.);
- выполнять просьбы и следовать указаниям, т. е. правильно реагировать на простые обращенные к нему инструкции (*покажи, найди, дай, скажи, возьми, посмотри...*). Причем инструкции могут быть не только устными, но и жестовыми либо выполненными в виде образца, рисунка, схемы, фотографии и т. п.;
- работать с разными обучающими его взрослыми.

Формирование навыков работы в коллективе (группе, классе) предполагает умения:

- выполнять задание на рабочем месте, спокойно находиться за столом в течение определенного времени;
- удерживать внимание на взрослом и на учебном задании (выполнять фронтальные инструкции, ждать взрослого или сверстников, выполнять действия по очереди, привлекать внимание взрослого поднятой рукой и т. п.).

Ребенок, обладающий сформированным умением следовать установленным правилам, адекватно использует учебные материалы и принадлежности (не рвет, не разбрасывает, не тянет в рот), следует распорядку или расписанию, самостоятельно работает над заданием и доводит его до конца, следит за порядком на рабочем месте.

У детей с РАС формирование описанных выше навыков крайне осложнено. О. С. Аршатская определила аутизм как «разновидность неврологического расстройства, которое влияет на познавательные, коммуникативные и поведенческие функции человека» (2005, с. 47), и отмечала, что дети-аутисты испытывают трудности в общении, социализации и восприятии окружающего мира. Особенно важно то, что РАС могут проявляться у всех детей по-разному, что выражается в индивидуальных особенностях их поведения и интеллектуального развития. Исследователями отмечается, что в настоящее время концепция РАС не объясняет многих связанных с ними явлений (Морозов, Морозова, Морозова, 2021, с. 42-48).

Чаще всего РАС подразумевают различные варианты аномального поведения детей и затруднений у них в коммуникативном и социальном взаимодействии, повторяющиеся ритуалы и поведенческие акты (Гилберт, 1998, с. 124). Пик проявлений различных клинических признаков РАС (проблемы аффективного и речевого развития, социального взаимодействия, поведения) приходится именно на дошкольный возраст (Баенская, Суетина, 2021, с. 9). Причиной описанных сложностей служит, главным образом, дисфункция сенсорной интеграции, то есть нарушение, при котором процессы ощущения и восприятия остаются сохраненными, но интерпретация воспринятого сигнала искажается или отсутствует (Чулкова, 2016). Способствуя систематизации информации, полученной с помощью органов чувств, и наделяя значением испытываемые человеком ощущения, сенсорная интеграция позволяет сформировать основу для обучения ребенка теории и социальному поведению. Она упорядочивает ощущения, которые позднее будут использованы во взрослой жизни.

Таким образом, перед началом работы по формированию учебного поведения у ребенка с РАС важно выявить симптомы дисфункции сенсорной интеграции, а именно:

- 1) на вестибулярном уровне:
  - потребность в бессмысленных движениях (раскачивание, вращение, бег туда-сюда, проблемы с занятиями физкультурой);
- 2) на проприоцептивном уровне:
  - близко подходит ко взрослым и к сверстникам, не ощущает границы своего тела (сталкивается с другими);
  - испытывает проблемы с манипулированием предметами и мелкими моторными навыками (работа с ножницами, неверный захват карандаша или кисточки);
- 3) на обонятельном, зрительном, слуховом и тактильном уровнях:
  - чрезмерная или недостаточная чувствительность к тактильным, зрительным, слуховым стимуляторам (проявляется в том, что ребенок сверхчувствителен к звукам и свету, избегает касаний, взаимодействия с некоторыми фактурами – глиной, песком, пластилином);
  - искаженное зрительное восприятие (предметы «скачут», свет «режет глаза» и т. п.);
  - трудности с выслушиванием и исполнением рекомендаций (ребенок не понимает просьб, не запоминает порядок действий и т. п.);
  - трудности с концентрацией (не может «отключиться» от шума, посторонних звуков).

Кроме того, проблемы с формированием учебного поведения у ребенка с РАС могут возникнуть по причинам:

- слишком высокого или низкого порога активности и быстрой утомляемости;
- задержки развития речи;
- слабой организации поведения, отсутствия планирования;
- расстройства мышечного тонуса;
- отказа от социальных контактов;
- негативизма, общей тревожности.

Причину многих из данных нарушений исследователи видят в том, что кора головного мозга таких детей пассивно регистрирует и запечатлевает всё то, что случайно попало в поле зрения, но в то же время утрачивает навыки активного отношения к окружающей среде (очевидное снижение внимания, бесцельные движения, длительное отсутствие навыков самообслуживания, задержка в развитии самосознания и др.) (Мнухин, Зеленецкая, Исаев, 1997, с. 26).

Исходя из практического опыта коррекционной работы, можно предложить ряд приемов и методов, которые способствуют формированию учебного поведения с детьми с различными проявлениями РАС. Следует согласиться с мнением о том, что необходимыми условиями успешного школьного обучения для большинства детей с РАС являются рост речевого развития и возможность овладения основными учебными навыками: чтением, письмом и счетом (Баенская, Суетина, 2021, с. 11). Однако это является следующим закономерным этапом подготовки ребенка с РАС к образовательной деятельности, когда уже созданы условия для его социализации в коллективе взрослых и сверстников. Отбор данных приемов и методов осуществлялся с учетом ряда приемов по формированию учебного поведения и описанных выше симптомов нарушения сенсорной интеграции, которые нуждаются в коррекции.

### 1. Социальное взаимодействие ребенка со взрослыми и ровесниками

*Выполнение инструкций.* Отмечается, что многие дети с РАС понимают речевые высказывания и обращенные к ним инструкции, но мотивация к выполнению заданий у них отсутствует (Хаустов, Богорад, Загуменная и др., 2016). В этом случае следует использовать инструмент поощрения как подкрепление выполняемых указаний, просьб и инструкций. (К примеру, 5 выполненных инструкций взрослого в течение занятия отмечаются конфетой, жетоном, звездочкой, наклейкой.) Кроме того, повышение мотивации через подкрепление можно активно использовать при формировании навыков всех трех групп. В качестве поощрений могут выступать различные призы, сюрпризы (игрушки, книжки, просмотр мультфильма, печенье и т. п.).

Порядок выполнения инструкций следующий:

- сначала составить список необходимых и наиболее часто выдаваемых ребенку указаний и инструкций;
- отработать по очереди каждое указание, как можно чаще давая его ребенку в течение определенного времени;
- при отказе от выполнения указаний давать подсказку путем показа наглядного примера;
- многократно повторять просьбу (инструкцию) в типичной ситуации;
- использовать различные виды инструкций (речевые, картинки, жест);
- после выполнения инструкций взрослого также отрабатывать просьбы, адресуемые ребенку сверстником.

На следующем этапе можно переходить от личных инструкций к отработке фронтальных действий, действуя по определенному алгоритму. Алгоритм действий воспитателя может включать следующие шаги:

- смотреть на ребенка, произносить указание, стоя рядом с его рабочим местом, но не называя имени;
- повторить инструкцию, увеличивая расстояние до стола ребенка, но глядя на него;
- стоять на удалении (у доски), повторять инструкцию, глядя на ребенка;
- повторять инструкцию, иногда посматривая на ребенка, при непонимании инструкции использовать подсказки (жесты и т. п.).

При оценке степени понимания ребенком инструкций и их выполнения А. В. Семенович подчеркивает необходимость дифференцирования трудностей у ребенка, которые могут быть связаны, например, с нарушениями памяти или фонематического слуха. «Вы должны быть абсолютно убеждены, что ребенок не только понял, но и запомнил всё вами сказанное относительно предстоящего задания», – пишет исследователь (Семенович, 2002, с. 14).

### 2. Работа в группе

Чтобы ребенок научился выполнять задания за столом в течение определенного промежутка времени, следует применять следующие приемы:

- составить яркие наглядные схемы в соответствии с теми заданиями, которые предстоит выполнить;
- использовать таймеры (зрительные или аудио), наглядно демонстрирующие, сколько времени осталось (так, Л. МакКланнахан и П. Крантц (2013, с. 38) при обучении детей с РАС уделяют особое внимание использованию таймера в учебной деятельности и в быту);
- сменить виды деятельности и делать короткие перерывы во время занятий.

Составление расписания – один из важнейших приемов в организации образовательной и иной деятельности ребенка с РАС, который может помогать ему на протяжении многих лет. Л. МакКланнахан и П. Крантц (2013) предлагают использовать в качестве него серию картинок (позднее – надписей), которые направили бы ребенка на выполнение определенной последовательности действий (это может иметь различные формы, например в виде альбома или папки с картинками на каждой странице). Каждое из изображений должно способствовать тому, чтобы ребенок выполнил задание, получил награду, принял участие в игре и т. п. (МакКланнахан, Крантц, 2013, с. 7).

*Концентрация внимания* на взрослом – навык, который требует дополнительной отработки, так как детям с РАС может быть очень сложно самостоятельно отследить действия взрослого, они отвлекаются, не понимают, когда нужно посмотреть на педагога и т. п. Помочь может составление конкретных алгоритмов действий, которых ожидают от взрослого. Также взрослый может использовать какой-то элемент, привлекающий внимание: деталь одежды, аксессуар и т. п. На занятиях на начальных этапах можно попросить другого взрослого помочь ребенку направить внимание на действия и указания педагога.

Необходимость *поднимать руку*, чтобы ответить на вопрос или самому обратиться с вопросом или просьбой ко взрослому вызывает затруднение практически у всех детей с РАС. Отработать этот навык также можно с помощью метода пошагового обучения, особенно если постоянно подкреплять его дополнительной мотивацией, а именно:

- ответ на вопрос взрослого;

- соблюдение правила: ответ только после поднятой руки. Данное правило следует напоминать каждый раз перед вопросом взрослого, ответ без поднятия руки игнорируется. Схема поведения: поднял руку – ответил;
- обучение осуществляется по схеме: поднял руку – подождал предложения отвечать – ответил.

*Умение «ждать»* взрослого и сверстников – необходимый элемент учебной деятельности в детском коллективе. Целесообразно использовать прием пошагового обучения, согласно которому время ожидания постепенно увеличивается. В этом контексте можно обучить ребенка пользоваться таймером в том или ином виде, который бы наглядно показывал, сколько времени ему необходимо ждать. При этом во время ожидания обучаемому можно предложить интересные для него виды деятельности.

*Умение работать в паре или небольшой группе (команде)* – один из самых значимых навыков для формирования учебного поведения, на нем в дальнейшем будут основываться школьные контакты. Как отмечает А. В. Семенович, «парные и групповые упражнения формируют навыки совместных действий, способствуя лучшему пониманию друг друга» (2002, с. 262). Однако парное или групповое взаимодействие для ребенка с РАС должно быть строго структурировано. Дети должны четко понимать общую цель, к которой все стремятся (обязательна демонстрация образца), а также четкое распределение обязанностей между членами группы (например, изготовление общего рисунка подразумевает распределение задач – кто из детей какие детали рисует). Ребенок с РАС должен понимать, какова его функция, что именно делает он. Участники группы располагаются в строгом порядке, как и их материалы для работы. Помогают развитию командного взаимодействия задания по типу «Нарисуй кошку»: по очереди участники каждой команды подходят к большому листу бумаги и поэтапно рисуют кошку (или другое животное), причем соблюдается строгий порядок, и каждый ребенок рисует заранее оговоренную часть тела кошки. Побеждает команда, которая выполнит задание быстрее и аккуратнее другой.

### **3. Следование установленным правилам**

Как нам представляется, в процессе формирования этого навыка следует опираться на методику, описанную М. А. Ветровой, А. О. Ветровым и А. С. Мигачевым (2022, с. 50-58), по формированию паттернов учебного поведения. Суть данного подхода в том, чтобы составить список отработываемых правил: нужно заходить в помещение по сигналу взрослого; сидеть на своем месте в течение занятия, не выходя из помещения; смотреть и удерживать взгляд на предмете, который демонстрирует взрослый; указывать пальцем на демонстрируемые наглядные материалы; делать выбор из предлагаемых взрослым вариантов; выполнять действия по просьбе взрослого.

Отработка проходит в групповом и индивидуальном порядке, схема и время проведения занятия не меняются. Активно используется не только речь, но и жесты, мимика, поощрение, в том числе тактильное, эмоциональное. Таким образом педагог создает благоприятную психологическую атмосферу для обучения.

Отметим, что наибольшего эффекта в формировании учебных навыков у детей с РАС удастся добиться тогда, когда проводятся нейрокоррекционные, логопедические, дефектологические занятия, тесно связанные между собой. Огромную роль играет взаимодействие педагога, психолога и родителей ребенка с РАС, их взаимная поддержка друг друга, поскольку освоение новых навыков не должно происходить механически, пассивно, ребенок должен не только получить новые знания и умения, но и активно использовать их, применять в иной обстановке. Именно в ситуации сотрудничества специалистов и родителей могут блокироваться нежелательные реакции ребенка: негативизм, напряженность и тревожность.

## **Заключение**

На основании проведенного исследования приходим к следующим выводам:

(1) Формирование учебного поведения – это важнейший начальный этап образовательной деятельности ребенка, закладывающий основы его будущей учебной успешности.

(2) У детей с расстройствами аутистического спектра данный этап вызывает наибольшие затруднения, так как предполагает достаточный уровень сенсорной интеграции, т. е. четкую организацию информации, полученную от органов чувств, которая присваивает значение испытываемым ощущениям.

(3) Деятельность по формированию учебного поведения у детей с РАС целесообразно вести по трем социально-коммуникативным направлениям, вызывающим у них особые затруднения: взаимодействие со взрослыми и ровесниками; работа в классе/группе; умение следовать установленным правилам. Обязательным приемом, сопровождающим работу по всем трем направлениям, является мотивационное подкрепление. Большое значение имеют алгоритмы поведения, пошаговая отработка инструкций и правил, создание благоприятной психологической атмосферы с речевым, зрительным и тактильным взаимодействием. Данная деятельность, связанная с многократным повторением, кропотливой отработкой отдельных поведенческих моментов, приносит результаты при тесном взаимодействии и сотрудничестве педагога, психолога и родителей обучающегося. В таком случае она может стать залогом эффективной образовательной деятельности и успешности ребенка с РАС в будущем.

Результаты исследования формирования учебного поведения у детей младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) выявили широкий потенциал для дальнейших научных изысканий и разработки практических методов. В качестве приоритетных направлений дальнейшего исследования можно выделить следующие:

- 1) углубленное изучение сенсорной интеграции у детей с РАС;
- 2) разработка индивидуализированных подходов к обучению;
- 3) исследование влияния социальных факторов на учебное поведение;
- 4) оценка долгосрочной эффективности коррекционных методик.

Таким образом, дальнейшие исследования должны быть направлены как на теоретическое обоснование методов коррекции учебного поведения у детей с РАС, так и на практическое внедрение результатов в образовательную и коррекционную практику. Расширение научной базы в данной области не только углубит наше понимание природы аутизма, но и создаст условия для более эффективной интеграции таких детей в образовательную и социальную среду.

### Источники | References

1. Аршатская О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. № 2.
2. Баенская Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста // Дефектология. 1999. № 1.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Тервинф, 2007.
4. Баенская Е. Р., Суетина О. П. Помощь семье, воспитывающей ребенка с аутизмом раннего и дошкольного возраста: методические рекомендации. М.: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2021.
5. Ветрова М. А., Ветров А. О., Мигачев А. С. Формирование стереотипа учебного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на занятии «Круг» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 4.
6. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003.
7. Гилберт К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998.
8. Лаврентьева Н. Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2008. № 12.
9. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М.: Просвещение, 1991.
10. Лебединский В. В. Психология аномального развития ребенка: хрестоматия: в 2 т. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. М.: ЧеРо; Высш. шк.; Изд-во МГУ, 2002. Т. 1.
11. Либлинг М. М. Игровая холдинг-терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 19.
12. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. М.: Академия, 2013.
13. МакКланнахан Л., Крантц П. Расписание для детей с аутизмом. М.: Добро, 2013.
14. Мальтинская Н. А. История развития учения об аутизме // Концепт. 2017. № 11.
15. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // Детский аутизм: хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997.
16. Морозов С. А. О современном дошкольном образовании детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 2.
17. Морозов С. А., Морозова Т. И., Морозова С. С. Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач. Взгляд из России // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 3.
18. Наговицына Н. П., Фефилова Т. Г., Хорошавина В. В. Адаптация ребенка с аутизмом к условиям детского сада // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XIII международной научной конференции (г. Казань, 20-23 июня 2020 г.). Казань, 2020.
19. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. Приложения. М.: Тервинф, 1997.
20. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998.
21. Пахтусова Н. А., Акмаев В. А., Некрасова О. С. Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 2.
22. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учеб. пособие. М.: Генезис, 2005.
23. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Academia, 2002.
24. Хабарова С. Н., Есаулкова И. Л. Многофункциональное образовательное пространство «Поляна активности» как элемент комплексной групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 2.
25. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, 2016.
26. Чулкова Р. Н. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2-4.
27. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2007.

### Информация об авторах | Author information

RU

**Завер Татьяна Владимировна<sup>1</sup>**, к. филол. н.

<sup>1</sup> Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы,  
г. Лондон, Великобритания

EN

**Tatiana Vladimirovna Zaver<sup>1</sup>**, PhD

<sup>1</sup> International Association of Teachers of Russian Language and Literature, London, The United Kingdom

<sup>1</sup> [tatiana.zaver@gmail.com](mailto:tatiana.zaver@gmail.com)

### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.11.2024; опубликовано online (published online): 24.12.2024.

**Ключевые слова (keywords):** учебное поведение; расстройства аутистического спектра; младший дошкольный возраст; сенсорная интеграция; коррекционная педагогическая деятельность; educational behavior; autism spectrum disorders; young preschool age; sensory integration; corrective pedagogical activity.