**Развитие мышления**

**у детей с расстройством аутистического спектра**

**как один из критериев их готовности к обучению в школе**

*Мосолова А.В., Кондрашин В.И,*

*ОЧУ школа «Развитие», Москва*

Появление в государственных и частных общеобразовательных учреждениях учащихся с расстройством аутистического спектра (РАС) уже давно перестало быть чем-то необычным, так как сам факт принятия федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), регулирующего взаимоотношения учебного заведения и данной категории атипичных детей, подтверждает их признание полноправными участниками образовательного процесса в Российской Федерации.

За десять лет, прошедших с момента внедрения первого ФГОС для детей с РАС в систему российского образования (2014), учителя накопили определенный опыт работы с такими учениками в условиях школьного обучения, изучение которого, с нашей точки зрения, позволяет очертить определенный круг вопросов, которые возникают, как в процессе приема таких детей в школу, так и при организации их учебной деятельности в дальнейшем.

Как правило, перед тем как начать школьное обучение, родители ребенка с РАС ориентированы на необходимость получить образовательный маршрут в психолого-медико-педагогический комиссии города или региона (ПМПК), чтобы учебное заведение понимало какие условия необходимо создать для образования такого ребенка.

Российское законодательство и локальные акты Министерства просвещения (2022) закрепили за данной нозологией четыре варианта прохождения обучения в школе.

**Вариант - 8.1.** Подразумевает, что ребенок с РАС, достигший школьного возраста, успешно обучается по обычной программе, разработанной для нейротипичных детей, находясь в их среде и в те же сроки обучения. По завершению обучения в 9 классе, такой ученик должен быть допущен до экзаменов на аттестат об основном образовании.

**Вариант** - **8.2.** Подразумевает, что ребенок с РАС, достигший школьного возраста, обучается по программе, разработанной для нейротипичных детей и получает образование, сопоставимое с их конечными достижениями в пролонгированные сроки. По завершению обучения в 9 классе, такой ученик должен быть допущен до экзаменов на аттестат об основном образовании.

**Вариант - 8.3.** Подразумевает, что ребенок с РАС, достигший школьного возраста, обучается по программе, отличающейся по содержанию и итоговым достижениям от программы, разработанной для нейротипичных детей, в пролонгированные сроки и не предполагающей после окончания 9 класса допуска до экзаменов на аттестат об основном образовании.

**Вариант - 8.4.** Подразумевает, что ребенок с РАС, достигший школьного возраста, имеет отягощение первичного диагноза умственной отсталостью различной степени и обучается по программе, отличающейся по содержанию и итоговым достижениям от программы, разработанной для нейротипичных детей, в пролонгированные сроки и не предполагающей после окончания 9 класса допуска до экзаменов на аттестат об основном образовании.

На первый взгляд, все, вроде бы, предельно ясно и понятно, однако при более детальном знакомстве с указанными вариантами образовательных маршрутов возникает целый ряд вопросов, например:

* Маршрут 8.1. может быть использован только в том случае, если ребенок с РАС обучается совместно с нейротипичными детьми или возможны иные алгоритмы?
* Какими вредностями должен сопровождаться основной диагноз ученика с РАС, чтобы определить для него образовательный маршрут 8.3.?
* Если в рамках маршруту 8.3. могут обучаться дети с умственной отсталостью, что тогда является основным критерием при дифференциации образовательных маршрутов 8.3. и 8.4.?

Поставленные вопросы далеко непраздные, ибо они продиктованы многолетним практическим опытом работы со школьниками с РАС, прошедшими через ПМПК. Кроме того, необходимость выбора (изменения) образовательного маршрута, зачастую, является поводом для серьезного недопонимания и даже конфликтов, возникающих между родителями атипичного ребенка и учебным заведением.

Суть таких осложненных взаимоотношений, как правило, связана с резким несогласием родителей (законных представителей) атипичного школьника перевести его на более облегченную учебную программу, при ситуации систематического неусвоения учебного материала по одному или нескольким предметам.

С другой стороны, порой сами рекомендации ПМПК ставят в тупик специалистов (дефектологов, психологов, логопедов), работающих непосредственно в школах. Так не редки случаи, когда один и тот же экспертный состав рекомендует образовательный маршрут 8.3 для невербального ребенка, недостаточно понимающего даже импрессивную речь, а 8.4 – для говорящего и сотрудничающего с педагогами.

Мониторинг многочисленных интернет-форумов родителей детей с РАС и педагогов-дефектологов показывает, что мы далеко не одиноки в наших сомнениях. Позиции родителей и педагогов в этом сегменте коррекционного обучения предельно объяснимы, так как существует значительная разница в учебных планах для этих двух образовательных маршрутов, как по перечню самих цензовых дисциплин, так и по их содержанию.

Мы не ставим перед собой цель в данной статье проанализировать каким образом члены уважаемых психолого-педагогических комиссий, за относительно короткое время, «умудряются» определить образовательные перспективы ребенка с РАС, главная особенность которого – сложности в коммуникациях с окружающим миром.

Наш опыт показывает, что, в первую очередь, в таких случаях, диагносты исходят из поведенческих манифестаций подобного ребенка, так как редко удается быстро установить с ним продуктивный контакт; есть немало случаев, когда ребенок с РАС младшего школьного возраста просто отказывается даже входить в помещение, где осуществляется набор в учебное заведение.

Ни в коей мере, не принижая компетенцию наших коллег, попытаемся поделиться нашими подходами к определению образовательного маршрута детей младшего школьного возраста с РАС, в условиях их обучения в частном образовательном учреждении.

В основе нашей концепции при изучении уровня готовности ребенка с РАС к обучению в школе, лежат три парадигмы:

**Первая –** достижение хронологического возраста атипичным ребёнком (6-7 лет), априори, не является гарантией успешности начального этапа его обучения в школе, даже, если ранее он и прошел, полноценную, с точки зрения родителей, подготовку в рамках дошкольного учреждения или на дому;

**Вторая –** диагноз «расстройство аутистического спектра» не должен быть заранее отождествлен с какой-либо интеллектуальной патологией, так как представляет собой иную сферу мировосприятия ребенка, в основе которой – совокупность факторов, затрудняющих его продуктивное взаимодействие с окружающей действительностью (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, Е.Р.Баен- ская, М.М. Либлинг и др.).

**Третья –** определение интеллектуальных возможностей любого ребенка, в том числе и с расстройством аутистического спектра, носит наиболее объективный характер, главным образом, в процессе выявления уровня сформированности его «зоны ближайшего развития», т.е. в контексте анализа общего состояния высших психических функций, влияющих на познавательные процессы (С.М. Выготский, А.Р.Лурия, С.Л. Рубинштейн, М.К. Акимова, К.М. Гуревич и др.)

Рамки данной статьи не позволяют авторам детально описать все приемы, используемые при изучении полноценной картины ВПФ у детей с РАС, поэтому остановимся только на функции «мышление», ибо от того как структурирована эта функция во многом зависит продуктивность перехода ребенка к учебной деятельности.

Мышление, одна из высших психических функций, роль которой заключается: в умении человека осуществлять аналитико-синтетические операции в процессе восприятия различных событий, явлений и фактов и вычленять закономерности образующихся причинно-следственных связей всего того, что происходит в окружающем человека пространстве.

Рассматривая мышление как многокомпонентную субстанцию, отечественные и зарубежные специалисты различают ее разнообразные формы, критерии и направления, исходя из их происхождения и целеполагания, с учетом влияния внешних и внутренних факторов.

Так к формам мышления относятся – понятие, суждение, умозаключение, доказательства и рассуждения, к базовыми мыслительными операциями – анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение, сравнение, классификация, систематизация и установление причинно-следственных связей, а по генезису развития мышление дифференцируется на наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое и т.д.

Процесс формирования мышления начинается у человека с самого раннего детства, практически, с младенчества, когда малыш пытается манипулировать предметами, усложняется по мере его взросления и включения в эту деятельность речи и воображения, что позволяет выстроить в итоге необходимую иерархическую структуру: практическое мышление — образное — понятийное.

Таким образом, можно предположить, что уровень готовности ребенка к обучению в школе, должен определяться степенью сформированности таких мыслительных операций, как: анализ, синтез, сравнение, классификации, обобщение, умозаключение, абстрагирование, а также умением будущего школьника понимать и устанавливать причинно-следственных связи предметов, явлений и событий. Чем разнообразнее используемые ребенком мыслительные процессы, тем выше степень его готовности к обучению в школе.

В каком же состоянии, обычно, находятся данные операции у ребенка с РАС на момент начало его учебной деятельности?.

Безусловно, дети младшего школьного возраста с РАС не представляют собой однородную группу. Для каждого из них характерен достаточно разнообразный круг расстройств, с присущими манифестациями атипичного поведения, искаженное социальное взаимодействие, сложности или отсутствие вербальной и невербальной коммуникации, стереотипные паттерны поступков, интересов и активности. Однако, практически, у всех детей с РАС есть одно существенное, объединяющее их своеобразие – это речь.

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования, а также наши наработки позволяют вычленить основные (профильные) речевые патологии, присущие, в той или иной степени, подавляющему большинству детей с РАС, а именно:

* позднее появление речи (иногда в 4-5 лет);
* прекращение вербального общения, после того как речь уже начала формироваться;
* эхолалия (неосмысленное, неконтролируемое повторение чужих слов или фраз);
* «попугайность» речи (иллюзия развитой речи за счет большого количества фраз-штампов);
* нарушение семантики речи в виде неологизмов и вербализма (ребёнок постоянно произносит понравившиеся ему слоги, слова или выражения);
* неиспользование речи как средства общения;
* недостаточное (искаженное) понимание обращенной речи;
* мутизм (отсутствие речи вообще или отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации при сохранении возможности «случайного» произнесения отдельных слов и даже фраз)

Кроме того, у ряда детей с РАС отмечаются недостатки грамматического строя, отсутствие личных местоимений, нарушение связности речи и спонтанности высказываний.

Именно неоднозначная ситуация с развитием речи, которая наблюдается у подавляющего большинства детей с РАС, оказывается ключевой, сложно преодолимой преградой, оказывающей самое негативное воздействие на формирование и последующее поступательное развитие у них функции мышления

Корректность подобного вывода основывается на утверждении Л.С. Выготского, который, при обосновании своей теории системного и смыслового строения сознания, утверждал, что «в зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций». Именно речь человека включает его в определенные взаимоотношения со всеми психическими процессами, но основным и определяющим для речи является ее отношение к мышлению. («Лекции по общей педологии. Мышление и речь»)

Психолого-диагностические обследования детей младшего школьного возраста с РАС показывают, что им достаточно сложно самостоятельно (осознанно) «взглянуть» на предметы или событие с разных сторон, проявлять гибкость при меняющихся обстоятельствах. Их репрезентативная система восприятия поступающей информации, как правило, характеризуется приоритетом визуальных анализаторов, что, в свою очередь, объясняет доминирование у них наглядно-действенного мышления в ущерб другим его категориям.

Все вышесказанное дает возможность обрисовать определенное своеобразие различных форм и критериев мышления детей с РАС, в частности:

* снижение целенаправленности, соскальзывание на случайные ассоциации;
* разноплановость с искажением процесса обобщения;
* непоследовательность в суждениях;
* сложности переноса навыков из одной ситуации в другую;
* трудности в понимании развитии ситуации во времени и пространстве;
* искаженное восприятие мыслей других людей

В процессе изучения своеобразия мышления у детей младшего школьного возраста с РАС нами было отмечено его определенная поляризация в виде отсутствия «полутонов» или «промежуточных» вариантов при восприятии того или иного явления или события. («хорошо/плохо», «правильно/неправильно»). Такие особенности мышления наглядно свидетельствуют о присутствии в данной функции категориальных составляющих (т.н. черно-белое мышление).

Базируясь на полученных результатах исследований, в процессе определения состояния функции мышления у детей младшего школьного возраста с РАС, мы стали отдавать приоритет невербальным диагностическим комплексам, которые с одной стороны позволяют «улучшить» взаимопонимание между ребенком и диагностом, а с другой – более объективно оценить мыслительные возможности испытуемого, максимально «сводя на нет» потребность в активных речевых коммуникациях.

В состав этих комплексов мы включаем:

* тесты действия (лабиринты, рисование фигуры и пр.);
* неязыковые методики (стимульный материал представлен в невербальной форме, а инструкция осуществляется непосредственным показом или жестами);
* невербальные методики (доски Сегена, кубики Кооса, прогрессивные матрицы Равена).

Для детей с РАС, которые способны адекватно взаимодействовать с экспертами во время обследований, могут быть использованы и традиционные методики изучения функций мышления («Простые аналогии», «Исключение лишнего», «Нелепицы» и пр.

Исходя из изложенного выше, можно сделать определенные выводы:

1. Мониторинг состояния функции мышления как критерия готовности детей к обучению в школе имеет важнейшее значение, ибо от уровня его сформированности и структурирования во многом зависит продуктивность перехода ребенка к учебной деятельности;
2. Широкий разброс когнитивных особенностей и речевого своеобразия у детей с РАС вынуждают специалистов при определении уровня их готовности к обучению в школе искать максимально-универсальные психодиагностические методики, гармонично сочетающие в себе вербальные и невербальные подходы, что предает полученным результатам максимальную объективность.