

Горюнова Екатерина Сергеевна

магистрант

Научный руководитель

Селезнева Юлия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент, директор Института детства

ФГБОУ ВО «Тульский государственный

педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: *в статье рассмотрены понятие и особенности расстройства аутистического спектра (далее – РАС) как неоднородного нарушения развития, влияющего на социальную коммуникацию, поведение, сенсорную регуляцию и адаптацию ребенка к образовательной среде. Раскрыты клинические и психолого-педагогические признаки РАС, показана связь между медицинским заключением, специальными условиями получения образования и практической работой педагогов на этапе перехода ребенка в начальную школу. Отдельное внимание уделено трудностям восприятия новой среды, изменению режима, взаимодействию со сверстниками, выполнению учебных инструкций и формированию устойчивого учебного стереотипа. В статье обоснована роль динамического наблюдения, диагностического периода, постепенной интеграции и стабилизации как последовательных этапов сопровождения ребенка с РАС. Сделан вывод о том, что раскрытие понятия РАС требует учета не только диагностических критериев, но и тех образовательных условий, при которых ребенок сохраняет доступ к обучению, безопасности и социальному участию.*

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, РАС, аутизм, дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная коммуникация, стереотипное поведение, сенсорные особенности, адаптация, образовательная среда.*

«Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) в клинических рекомендациях Минздрава РФ определяется через устойчивые нарушения социального взаимодействия и коммуникации, а также через ограниченные, повторяющиеся формы поведения, интересов или активности» [1, с. 6, 11].

Термин «спектр» имеет принципиальное значение: он не сводит детей к одному типу поведения, а указывает на широкую вариативность речевого развития, интеллекта, сенсорной чувствительности, самостоятельности и адаптивных навыков.

Педагогическая практика сталкивается не с абстрактным диагнозом, а с конкретным ребенком, который по-разному реагирует на речь взрослого, шум в классе, смену кабинета, новый режим дня, групповое задание и контакт со сверстниками. Поэтому раскрытие понятия РАС невозможно ограничить только медицинским описанием. Для образовательной организации важны признаки, которые влияют на освоение программы, безопасность ребенка, взаимодействие с классом и потребность в специальных условиях обучения.

Нормативная основа такого подхода закреплена в статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: обучающимся с ограниченными возможностями здоровья должны создаваться специальные условия для получения образования [2]. В отношении детей с РАС эти условия включают адаптированную образовательную программу, специальные методы обучения, технические и дидактические средства, психолого-педагогическую помощь, доступную среду и согласованное участие специалистов.

«В отечественной психолого-педагогической литературе аутизм рассматривается как группа состояний разного происхождения, объединенных нарушением социального взаимодействия, коммуникации и своеобразием поведения. О.А. Подольская и И.В. Яковлева относят к аутистическому спектру различные клинические варианты, включая ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера и другие состояния, при которых степень речевых, интеллектуальных и поведенческих нарушений может существенно различаться»

[3, с. 7–14]. Такой подход важен для школы: одинаковый диагноз не означает одинакового образовательного маршрута.

«Методические рекомендации для педагогов под редакцией Н.Я. Семаго подчеркивают, что ребенок с РАС нуждается не только в коррекционных занятиях, но и в предсказуемой организации всего образовательного процесса» [4, с. 8–15]. Эта позиция переводит понятие РАС из узкой диагностической категории в практическую задачу школы: педагог должен понимать, какие особенности поведения связаны с расстройством, а какие являются реакцией на неподходящую среду, перегрузку или непонятные требования.

«Коммуникативные трудности при РАС проявляются не только в отсутствии или ограниченности речи. Ребенок может говорить, но не использовать речь для диалога, не понимать переносный смысл, не реагировать на невербальные сигналы, избегать совместного внимания или поддерживать разговор только в рамках узкого интереса» К.В. Игнатьева и О.В. Кухарчук связывают диагностику коммуникативной сферы у детей с ранним детским аутизмом с оценкой понимания обращенной речи, инициативы контакта, способов просьбы и реакции на партнера [5, с. 29]. Для начальной школы эти признаки становятся причиной трудностей при фронтальной инструкции, парной работе и свободном общении на перемене.

Поведенческие особенности РАС выражаются в стереотипных действиях, стремлении к постоянству, повторяющихся интересах и болезненной реакции на резкую смену ситуации. В классе это может проявляться отказом переходить к новому заданию, тревогой при изменении расписания, вспышкой плача или агрессии после неожиданного запрета, уходом из кабинета, застреванием на одном способе выполнения задания. Эти реакции не всегда являются непослушанием. Чаще они показывают, что ребенок не успел понять изменение ситуации или не имеет доступного способа сообщить о перегрузке.

Сенсорные особенности также входят в практическое содержание понятия РАС. Шум, яркий свет, прикосновение, «плотная» посадка, запах еды в столовой, физкультурный зал или звонок могут вызывать у ребенка сильную тревогу и

отказ от деятельности. Внешне такая реакция выглядит как каприз, сопротивление или нарушение дисциплины, но ее причина часто связана с особенностями переработки сенсорной информации. Поэтому оценка поведения ребенка с РАС требует анализа условий, в которых это поведение возникает.

Основные особенности РАС и их значение для образовательной практики можно представить через связь клинического признака, школьного проявления и педагогической задачи (табл. 1).

Таблица 1

Особенности РАС и их педагогическое значение

Особенность РАС	Как проявляется в начальной школе	Педагогическое значение
Социально-коммуникативные трудности	Ребенок не поддерживает диалог, не понимает часть невербальных сигналов, отвечает вне ситуации или избегает контакта	Педагогу нужны короткие инструкции, визуальные опоры, проверка понимания и обучение доступным способам, обращения за помощью коллег
Повторяющееся поведение и стремление к постоянству	Смена задания, кабинета, учителя или порядка действий вызывает тревогу, протест, плач, агрессию или уход от деятельности	Режим дня должен быть предсказуемым, а изменения заранее объясняются через расписание, карточки, социальные истории или поэтапную инструкцию
Сенсорная чувствительность	Шум, свет, прикосновения, запахи и скопление детей могут приводить к перегрузке и отказу от работы	Образовательная среда требует зон снижения нагрузки, возможности паузы, спокойного места и учета индивидуальных триггеров
Неравномерность развития навыков	Ребенок может успешно выполнять однотипное задание, но не справляться с переносом навыка в новую ситуацию	Оценивать нужно не только знание материала, но и самостоятельность, перенос навыка, устойчивость внимания и способ включения в общее задание

Такая характеристика показывает, что особенности РАС раскрываются через связь медицинского, психологического и педагогического уровней. Диагноз объясняет устойчивый тип нарушений развития, но образовательный результат зависит от того, насколько школа умеет перевести это знание в понятные действия: организовать пространство, снизить перегрузку, адаптировать материалы, согласовать требования педагогов и родителей.

Переход из дошкольного звена в начальную школу становится одним из самых сложных периодов для ребенка с РАС. Меняется помещение, режим, состав взрослых, количество детей, характер требований и длительность учебной нагрузки. Для нормотипичного ребенка такие изменения тоже требуют привыкания, но при РАС они часто усиливают тревожность, стереотипные реакции, избегание контакта и отказ от заданий. Поэтому адаптация не является дополнительной темой, оторванной от понятия РАС. Она показывает, как особенности расстройства проявляются в реальной образовательной ситуации.

В этот период педагогическое наблюдение должно фиксировать не только учебные ошибки, но и условия, при которых ребенок сохраняет спокойствие, включается в деятельность, понимает инструкцию и принимает помощь взрослого. Если ребенок плачет, уходит из класса или проявляет агрессию, педагогическая оценка не должна сводиться к констатации «плохого поведения». Требуется определить, что стало пусковым фактором: шум, новая инструкция, ожидание в очереди, смена деятельности, усталость, голод, прикосновение другого ребенка или невозможность выразить просьбу.

«Адаптация учебных материалов для обучающихся с РАС описана П.Л. Богорад, О.В. Загуменной и А.В. Хаустовым через изменение формы задания, визуальную поддержку, снижение лишних стимулов, разбиение инструкции на шаги и учет индивидуального профиля ребенка» [6, с. 12–28]. Эти приемы не отменяют образовательную программу, а делают ее доступной для ребенка, который иначе может не включиться в обучение из-за перегрузки или непонимания формы предъявления материала.

Примерная адаптированная образовательная программа для детей с РАС также исходит из необходимости специальных условий: структурированной среды, индивидуального темпа, коррекции коммуникативных трудностей, развития жизненных компетенций и формирования социального взаимодействия [7]. В таком понимании особенности РАС не ограничиваются перечнем симптомов. Они задают требования к среде, в которой ребенок учится.

Отечественный мониторинг включения детей с РАС в систему общего образования показывает, что проблема имеет не только клинический, но и организационный характер. А.В. Хаустов и М.А. Шумских связывают сопровождение обучающихся с РАС с доступностью специальных условий, кадровой подготовкой и выстраиванием маршрута в образовательной организации [8, с. 5–17]. В более поздней работе А.В. Хаустов, М.А. Шумских, Е.В. Разухина, Е.В. Хилькевич, Г.В. Дон и М.А. Задорожная выделяют региональную неоднородность помощи, дефицит специалистов и слабую преемственность между уровнями образования [9, с. 30–43]. Эти данные уместны именно в практическом раскрытии понятия РАС: особенности ребенка требуют не разового решения, а устойчивой системы поддержки [9].

«Комплексный подход к сопровождению ребенка с РАС показан Н.А. Пахтусовой, В.А. Акмаевым и О.С. Некрасовой на клиническом случае, где результат связан с участием нейропсихолога, дефектолога, логопеда, поведенческого специалиста и семьи» [10, с. 42–49]. Для образовательной практики такой пример важен тем, что педагог не должен оставаться единственным специалистом, который объясняет все поведенческие трудности ребенка. Медицинская информация, психолого-педагогическая диагностика и школьный план помощи должны быть связаны между собой.

С учетом этих положений этапы педагогической работы при переходе ребенка с РАС в начальную школу можно представить как последовательность наблюдения, диагностики, постепенного включения и стабилизации (табл. 2).

Таблица 2

Этапы педагогической работы при адаптации ребенка с РАС в начальной школе

Этап	Содержание работы	Практический результат
Динамическое наблюдение		Определяются сильные стороны, трудные ситуации, сенсорные триггеры и условия, при которых ребенок включается в работу
Диагностический период	Оценивается понимание программы, уровень самостоятельности,	Формируется реалистичный образовательный маршрут, уточняются адаптации

Этап	Содержание работы	Практический результат
	коммуникативные способы, поведенческие трудности и границы доступной нагрузки	заданий и объем помощи взрослого
Восстановление и интеграция	Ребенок постепенно включается в уроки, внеурочную деятельность и школьное общение с учетом темпа привыкания и обратной связи от специалистов и родителей	Снижается тревожность, расширяется участие в общей деятельности, закрепляются приемлемые способы просьбы, отказа и переключения
Стабилизация	Поддерживается предсказуемая среда, единые требования педагогов, регулярная связь с семьей и корректировка помощи по динамике навыков	Формируется учебный стереотип, повышается безопасность, ребенок лучше переносит режим школы и сохраняет доступ к обучению

Этапность не заменяет индивидуальную программу, но делает работу педагогов более понятной. На первом этапе школа получает информацию о том, как ребенок воспринимает среду. На втором этапе эта информация переводится в образовательные решения. На третьем этапе ребенок постепенно осваивает новые формы участия. На четвертом этапе поддержка становится устойчивой, а не ситуативной реакцией на трудности.

Работа педагогов требует морально-психологической устойчивости, гибкости и постоянной связи с семьей. Родители знают привычные способы успокоения ребенка, его сенсорные ограничения, пищевые особенности, любимые темы, реакции на запрет и признаки перегрузки. Педагог видит ребенка в группе, в учебной ситуации и в контакте со сверстниками. Если эти сведения не объединяются, школа получает фрагментарное представление о ребенке и чаще реагирует уже на кризисное поведение.

Администрация образовательной организации отвечает за среду, в которой ребенок с РАС может безопасно перемещаться, получать помощь и не становиться источником постоянного напряжения для класса. Это не означает изоляцию ребенка. Речь идет о понятном расписании, доступных маршрутах внутри школы, подготовленных педагогах, согласованной системе требований, возможности короткой паузы, сопровождении в сложных зонах и внимании к состояниям, которые могут быть связаны с сопутствующими нарушениями здоровья.

«Педагогические технологии при РАС не должны пониматься как набор разрозненных приемов. Технология возникает там, где есть цель, последовательность действий, распределение ролей и критерии наблюдения. Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, С.А. Тюшкевич, Е.Ф. Шведовский и А.В. Хаустов описывают организацию тьюторского сопровождения через адаптацию, подсказки, функциональную коммуникацию и снижение нежелательного поведения» [11, с. 3–16]. Этот материал уместен не как замена теме статьи, а как пример того, как особенности РАС требуют структурированной педагогической помощи.

Измеримость навыков позволяет избежать формального сопровождения. Диагностический инструмент «Компас тьютора», представленный Е.В. Шмелевой, Е.Ю. Давыдовой, У.А. Мамохиной, О.В. Загуменной, Д.В. Давыдовым и А.В. Хаустовым, направлен на оценку участия в группе, понимания инструкции, самостоятельности, коммуникации и адаптивного поведения [12, с. 31–40]. Для темы понятия и особенностей РАС этот подход важен тем, что фиксирует реальные проявления расстройства в учебной деятельности, а не заменяет их общими характеристиками.

Таким образом, РАС представляет собой спектр нарушений развития, при котором социальная коммуникация, поведение, сенсорная регуляция и адаптивные навыки формируются неравномерно. Понятие РАС включает клиническую характеристику, но в образовательной практике оно раскрывается через конкретные трудности ребенка: принятие новой среды, понимание инструкции, переключение между действиями, контакт со сверстниками, перенос навыка и реакцию на сенсорную нагрузку. Поэтому педагогическая работа начинается не с общего представления об аутизме, а с наблюдения за индивидуальным профилем ребенка.

Особенности РАС требуют специальных условий получения образования, но эти условия не сводятся к формальному статусу обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Ребенку необходимы предсказуемая среда, адаптированные материалы, согласованные требования взрослых, постепенное включение в школьные ситуации, связь педагогов с родителями и участие специалистов.

Такой подход позволяет рассматривать РАС одновременно как клиническое понятие и как практическую педагогическую задачу, от решения которой зависит безопасность, обучение и социальное участие ребенка в начальной школе.

Список литературы

1. Расстройства аутистического спектра: клинические рекомендации. – М., 2024. – 62 с. – URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/view-cr/594_3 (дата обращения: 24.05.2026).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 24.05.2026).

3. Подольская О.А. Ранний детский аутизм: особенности и коррекция: учеб. пособие / О.А. Подольская, И.В. Яковлева. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2020. – 83 с. EDN OYAVBE

4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов / под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

5. Игнатьева К.В. Особенности диагностики коммуникативной сферы у детей с ранним детским аутизмом / К.В. Игнатьева, О.В. Кухарчук // Комплексный подход к работе с детьми с ранним детским аутизмом и вопросы подготовки специалистов: сб. науч. тр. / под ред. О.В. Кухарчук, О.И. Сусловой, Л.В. Шиповой. – Саратов: Наука, 2013. – С. 29.

6. Богорад П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.В. Хаустов; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.

7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. – URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/09.pdf (дата обращения: 24.05.2026).

8. Хаустов А.В. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга / А.В. Хаустов, М.А. Шумских // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. №3. – С. 5–17. – DOI: 10.17759/autdd.2023210301. EDN NCOVDF

9. Хаустов А.В. Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе / А.В. Хаустов, М.А. Шумских, Е.В. Разухина [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2025. – Т. 23. №3. – С. 30–43. – DOI: 10.17759/autdd.2025230304. EDN KXIBKC

10. Пахтусова Н.А. Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая / Н.А. Пахтусова, В.А. Акмаев, О.С. Некрасова // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 21. №2. – С. 42–49. – DOI: 10.17759/autdd.2023210206. EDN HZHNQY

11. Шмелева Е.В. Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС. Технология «Классный тьютор» / Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, С.А. Тюшкевич [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т. 20. №4. – С. 3–16. – DOI: 10.17759/autdd.2022200401. EDN IDQLCB

12. Оценка навыков младших школьников с РАС. Диагностический инструмент «Компас тьютора». Часть 1 / Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, У.А. Мамохина [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. №4. – С. 31–40. – DOI: 10.17759/autdd.2024220404. EDN OIDLHE