

**ВСЕРОССИЙСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КОНКУРС «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПРАКТИКИ И РЕШЕНИЯ В
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ»**

Направление:

«Психолого-педагогические аспекты работы с детьми с ОВЗ»

КОНКУРСНАЯ РАБОТА

**«Поведенческие стратегии в работе с детьми с расстройствами
аутистического спектра в ресурсном (инклюзивном) классе»**

Автор: Дмитриевская Марина Викторовна

Должность: педагог-психолог

Образовательная организация: ГБОУ школа №355

Московского района Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

2026

ВВЕДЕНИЕ

Развитие инклюзивного образования постепенно меняет представление о том, какой должна быть современная школа. Сегодня недостаточно обеспечить ребёнку с ограниченными возможностями здоровья только формальное присутствие в образовательной организации. Значительно важнее создать такие условия, при которых он сможет понимать происходящее вокруг него, участвовать в доступной для него деятельности, взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, постепенно расширять самостоятельность и осваивать новые способы поведения.

Особого внимания в этом отношении требуют обучающиеся с расстройствами аутистического спектра. В школьной среде они могут сталкиваться с целым рядом трудностей: необходимостью быстро переключаться между видами деятельности, воспринимать сложные или многоступенчатые инструкции, ориентироваться в социальных ситуациях, переносить изменения привычного порядка, ожидать, обращаться за помощью и регулировать своё состояние.

Нередко именно поведение ребёнка становится наиболее заметным проявлением этих трудностей. Отказ от задания, уход из ситуации, двигательное беспокойство, крик или импульсивные действия могут восприниматься окружающими прежде всего как нарушение правил. Однако в практической работе с детьми с РАС важно выйти за рамки такой оценки и попытаться понять, что именно происходит с ребёнком в конкретной ситуации.

За внешне сложным поведением может стоять непонимание инструкции, чрезмерная сложность задания, невозможность выразить просьбу, сенсорная перегрузка или трудности ожидания. Поэтому задача специалиста заключается не только в том, чтобы прекратить нежелательное поведение, но и в том, чтобы понять условия его возникновения и помочь ребёнку освоить другой, более доступный и социально приемлемый способ действия.

Именно на этом принципе строится представленная практическая работа.

Материал основан на опыте психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса общеобразовательной школы. В классе обучаются четыре ребёнка, сопровождение которых осуществляется командой специалистов, включающей учителя-дефектолога, тьюторов, учителя-логопеда, педагога-психолога и поведенческого специалиста.

Практика показывает, что наиболее устойчивые результаты возникают не в результате использования какого-либо одного метода. Значительно эффективнее оказывается создание целостной системы, в которой понятным становится не только содержание деятельности ребёнка, но и сама образовательная среда: что происходит сейчас, что будет дальше, чего от него ожидают, каким образом он может обратиться за помощью и что делать, если становится трудно.

1. АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

Работа с ребёнком с РАС в условиях школы требует от специалистов постоянного поиска баланса между необходимостью учитывать индивидуальные особенности обучающегося и задачей его постепенного включения в образовательную среду.

Одной из наиболее сложных ситуаций является столкновение ребёнка с требованиями, которые пока превышают его актуальные возможности. В обычной школьной практике взрослый может стремиться добиться выполнения инструкции, не всегда учитывая причины отказа. Однако в случае ребёнка с РАС подобная ситуация способна привести к усилению напряжения и, как следствие, к выраженному нежелательному поведению.

Вместе с тем чрезмерное снижение требований также не является эффективным решением. Если ребёнка каждый раз освобождать от деятельности при возникновении трудностей, у него не формируется опыт постепенного преодоления посильных задач.

Таким образом, возникает необходимость в такой системе сопровождения, которая позволяла бы одновременно учитывать особенности ребёнка и постепенно расширять его возможности.

В рамках представленной практики основное внимание уделяется переходу от реактивного подхода к профилактическому.

Это означает, что специалисты стараются не только реагировать на уже возникшую сложную ситуацию, но и заранее анализировать, какие условия могут привести к её возникновению.

Например, если известно, что ребёнку трудно резко прекращать предпочитаемую деятельность, используется предварительное предупреждение и таймер. Если задание вызывает выраженное избегание, оно может быть разделено на более короткие и понятные этапы. Если ребёнок не умеет сообщить о необходимости паузы, его постепенно обучают доступному способу запроса.

Таким образом, работа строится вокруг вопроса не о том, как заставить ребёнка вести себя «правильно», а о том, какие условия необходимо создать и каким навыкам его необходимо обучить.

2. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПРАКТИКИ

Целью представленной практики является создание системы психолого-педагогической поддержки обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса посредством использования поведенческих стратегий, направленных на развитие учебного поведения, функциональной коммуникации, саморегуляции, самостоятельности и возможностей участия в образовательной и социальной жизни школы.

Для достижения поставленной цели в процессе работы решаются следующие задачи:

- анализируются ситуации, в которых у ребёнка возникают поведенческие трудности;
- определяется возможная функция конкретного поведения;
- организуется более понятная и предсказуемая образовательная среда;
- используются визуальные средства поддержки;
- формируются альтернативные способы выражения потребностей;
- постепенно развиваются навыки ожидания, следования инструкции и самостоятельности;
- осуществляется профилактика потенциально сложных ситуаций;
- организуется сенсорная поддержка;
- согласовываются действия специалистов, сопровождающих ребёнка;
- создаются условия для постепенного переноса сформированных навыков в различные ситуации школьной жизни.

При этом работа строится индивидуально. Одинаковое внешнее поведение у разных детей может иметь различные причины, поэтому универсальной стратегии, одинаково подходящей каждому ребёнку, не существует.

3. ОРГАНИЗАЦИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕСУРСНОГО КЛАССА

Важным условием эффективности является командная организация сопровождения.

Ребёнок в течение дня взаимодействует с несколькими взрослыми. Если каждый специалист предъявляет разные требования и по-разному реагирует на одинаковую ситуацию, образовательная среда становится для ребёнка менее понятной.

Например, если один взрослый позволяет покинуть занятие без каких-либо условий, а другой требует обязательного завершения задания, ребёнок оказывается в ситуации непоследовательных правил.

Поэтому работа специалистов требует регулярного обсуждения и согласования.

В процессе командного взаимодействия определяются актуальные цели конкретного ребёнка, используемые визуальные средства, уровень необходимой помощи, способы подкрепления и стратегия постепенного формирования самостоятельности.

Такой подход позволяет рассматривать ребёнка не как объект работы отдельного специалиста, а как участника единого процесса сопровождения.

Для одного ребёнка на определённом этапе основной задачей может стать формирование навыка ожидания. Для другого более актуальной оказывается функциональная коммуникация. Третьему прежде всего требуется работа, направленная на адаптацию к изменению привычного распорядка или обучение способу запроса сенсорной паузы.

В этом заключается один из важных принципов практики: работа строится не только вокруг диагноза, а вокруг конкретных трудностей и возможностей конкретного ребёнка.

4. ПОВЕДЕНИЕ КАК ФОРМА КОММУНИКАЦИИ

Одним из ключевых профессиональных изменений в работе с детьми с РАС является изменение отношения взрослого к поведению.

Вместо привычного вопроса: «Почему ребёнок так себя ведёт?» значительно более продуктивным становится вопрос: «Что происходит с ребёнком и что он пытается получить или сообщить таким способом?»

Ребёнок может не уметь прямо попросить помощь. Он может не понимать содержание инструкции или испытывать значительное напряжение при выполнении нового задания. В некоторых ситуациях причиной может быть сенсорный дискомфорт.

В этом случае поведение становится доступным ребёнку способом повлиять на ситуацию.

Например, если после отказа от задания взрослый регулярно прекращает деятельность, ребёнок может постепенно закрепить такой способ ухода от сложной нагрузки. Если после выраженного поведения он всегда получает возможность попасть в предпочитаемое пространство, необходимо проанализировать, не начинает ли сама реакция взрослых непреднамеренно поддерживать такое поведение.

В представленной практике для анализа ситуации используется простая последовательность:

Что произошло до поведения?

Что именно сделал ребёнок?

Что произошло после?

Такой анализ позволяет увидеть не только само поведение, но и контекст его возникновения. Именно последствия поведения во многих случаях могут способствовать его повторению.

Однако целью такого анализа не является поиск «виноватого» или механическое объяснение любого поведения одной причиной. Его задача — помочь специалистам понять ситуацию и выбрать более эффективную стратегию поддержки. Если ребёнок избегает сложного задания, работа может включать изменение объёма или структуры задания, обучение просьбе о помощи и постепенное увеличение устойчивости к нагрузке. Если ребёнок испытывает трудности ожидания, этот навык формируется постепенно, начиная с минимального временного интервала. Если ребёнок не умеет сообщить о необходимости перерыва, ему необходимо предложить доступный способ такого запроса. Таким образом, основным направлением становится не только уменьшение нежелательного поведения, но и расширение поведенческого репертуара ребёнка.

5. ОСНОВНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

5.1. Структурирование образовательной среды

Для ребёнка с РАС неопределённость сама по себе может быть источником значительного напряжения.

Поэтому одним из наиболее важных направлений работы становится создание среды, в которой ребёнок может ориентироваться.

Используются визуальные расписания, последовательности действий, обозначение начала и завершения деятельности, визуальные правила и таймеры.

Особое значение имеет возможность ребёнка понимать, что происходит в настоящий момент и что произойдёт после завершения текущей деятельности.

Например, простое предупреждение о переходе с помощью таймера или визуальной подсказки может существенно облегчить смену деятельности.

Структурирование не означает чрезмерного контроля за каждым действием ребёнка. Напротив, понятная последовательность постепенно позволяет уменьшать зависимость от постоянных устных указаний взрослого.

Когда ребёнок начинает самостоятельно ориентироваться в визуальном расписании, необходимость постоянного напоминания постепенно снижается.

5.2. Позитивное подкрепление

В практической работе важно не только замечать ситуации, когда ребёнок испытывает трудности, но и своевременно фиксировать успешные действия.

Новый навык редко формируется сразу в полном объёме.

Если ребёнку трудно сохранять включённость в учебное задание, первоначальным результатом может быть несколько секунд спокойной работы. Этот небольшой успех становится отправной точкой для дальнейшего развития.

Постепенно продолжительность деятельности увеличивается.

В качестве поддержки могут использоваться конкретная позитивная обратная связь, жетонные системы, доступ к предпочитаемой деятельности или возможность выбора.

При этом существенным является индивидуальный характер подкрепления. То, что поддерживает мотивацию одного ребёнка, может не иметь никакого значения для другого.

Поэтому система строится на наблюдении за индивидуальными особенностями и интересами ребёнка.

5.3. Обучение альтернативному поведению

Ограничение нежелательного поведения само по себе не решает проблему.

Если ребёнок использовал определённый способ поведения для достижения своей цели, ему необходимо освоить другой способ.

Так, вместо крика может формироваться просьба о помощи. Вместо ухода из деятельности — использование доступного сигнала или карточки «перерыв». Вместо импульсивного действия — навык просьбы и ожидания.

Важным является то, что новая форма поведения должна быть действительно доступна ребёнку.

Если взрослый требует от ребёнка использовать сложную речевую конструкцию, которой он пока не владеет, такая альтернатива не будет эффективной.

Поэтому в зависимости от возможностей обучающегося могут использоваться визуальные карточки, средства альтернативной и дополнительной коммуникации, моделирование действий и постепенное снижение подсказок.

5.4. Работа на опережение

Одна из наиболее эффективных стратегий — не ждать возникновения сложной ситуации.

Если специалисты заранее знают, что определённое событие может оказаться для ребёнка трудным, проводится предварительная подготовка.

Она может включать знакомство с новым пространством, объяснение последовательности предстоящих действий, визуальную поддержку, ограничение времени участия и заранее определённую возможность сделать паузу.

Такая стратегия особенно важна при подготовке к участию в школьных мероприятиях.

Практический опыт показывает, что успешное включение ребёнка в новую ситуацию чаще всего является результатом предварительно выстроенной системы поддержки, а не случайного совпадения обстоятельств.

5.5. Сенсорная регуляция

Отдельное направление работы связано с использованием возможностей сенсорной комнаты.

В образовательной организации имеется сенсорное пространство с сухим бассейном, которое используется как один из ресурсов регуляции состояния ребёнка.

При этом сенсорная разгрузка рассматривается не как развлечение и не как автоматическое поощрение за любое поведение.

Ребёнок постепенно обучается распознавать необходимость паузы, запрашивать её доступным способом и возвращаться после перерыва к деятельности.

В одном из случаев возникла ситуация, когда ребёнок стал стремиться попасть в сенсорную комнату посредством выраженного поведения. Это потребовало пересмотра организации самой системы.

Были введены более понятные правила доступа, обучение использованию карточки «перерыв», а также плановые сенсорные паузы. В результате основной акцент был перенесён с поведения, направленного на получение желаемого пространства, на формирование функционального способа запроса.

Этот случай показал, что даже полезный образовательный ресурс требует продуманной организации.

6. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ: ОПИСАНИЕ СЛУЧАЕВ

Случай 1. Формирование учебного поведения и функциональной коммуникации

В процессе сопровождения одного из обучающихся особое внимание было уделено трудностям, возникающим в учебной деятельности.

При предъявлении сложных или продолжительных заданий ребёнок мог демонстрировать отказ, выраженный протест или стремиться покинуть рабочую ситуацию.

Вместо попытки добиться выполнения задания исключительно через повторение требования была изменена сама организация деятельности.

Задания стали предъявляться небольшими, понятными этапами. Использовалась визуальная структура. Успешное включение в деятельность подкреплялось. Продолжительность работы увеличивалась постепенно.

Одновременно проводилась работа по развитию функциональной коммуникации.

Ребёнка обучали доступным способам сообщать о своих потребностях и обращаться за помощью. В зависимости от ситуации использовались средства альтернативной коммуникации и подсказки с последующим постепенным снижением их объёма.

Отдельное внимание уделялось развитию самостоятельности в бытовых и учебных ситуациях: организации рабочего места, работе с личными вещами, выполнению последовательности действий.

Наблюдаемая динамика проявлялась в повышении устойчивости к учебной деятельности и расширении возможностей ребёнка использовать более функциональные способы взаимодействия с окружающими вместо немедленного отказа от ситуации.

Случай 2. Формирование навыка ожидания

Следующий практический случай был связан с выраженными трудностями ожидания.

Ребёнку было сложно ждать инструкцию, сохранять спокойное положение рук и не начинать действие раньше времени. В ситуации ожидания могли появляться импульсивные действия, стремление схватить материалы или быстро переключиться на другое занятие.

Работа началась с минимального, доступного ребёнку времени ожидания.

Использовалось визуальное правило «ждём» и напоминание о спокойном положении рук. На первоначальном этапе подкреплялся практически каждый успешный эпизод.

По мере формирования навыка временной интервал увеличивался.

Важно было не стремиться сразу добиться длительного ожидания, поскольку слишком быстрое повышение требований могло привести к тому, что ситуация снова становилась чрезмерно сложной.

Дополнительно ребёнку предлагался допустимый вариант занятия для рук в тех ситуациях, когда ожидание оказывалось особенно трудным.

Постепенно увеличивалась способность ребёнка ожидать инструкцию, снижалась выраженность импульсивных действий и повышалась включённость в учебную деятельность.

Случай 3. Подготовка к участию в школьном мероприятии

Отдельный интерес представляет работа, направленная на постепенное включение обучающегося в общую жизнь школы.

Для ребёнка с РАС участие в массовом мероприятии может быть значительно более сложной задачей, чем для большинства сверстников. Большое количество людей, шум, новая обстановка, изменение привычного распорядка и длительное ожидание создают одновременно несколько факторов нагрузки.

В данном случае участие ребёнка не рассматривалось как обязательное присутствие на всём мероприятии.

Напротив, ситуация была предварительно адаптирована.

Ребёнка заранее знакомили с пространством и последовательностью предстоящих действий. Использовалась визуальная поддержка. Было определено доступное время участия и предусмотрена возможность сделать паузу.

Кроме того, специалисты заранее согласовали понятный алгоритм действий на случай, если ребёнку потребуется покинуть мероприятие.

В результате ребёнок смог принять участие в школьном событии в доступном для него формате.

Этот случай представляется особенно важным с точки зрения инклюзивной практики.

Инклюзия не всегда означает, что ребёнок должен участвовать во всех мероприятиях абсолютно так же и в том же объёме, что и остальные обучающиеся.

Иногда реальное включение начинается с возможности присутствовать в ситуации ограниченное время, выполнить небольшую роль или постепенно увеличивать степень участия.

Именно такая постепенность позволяет расширять возможности ребёнка без предъявления требований, к которым он пока не готов.

Случай 4. Сенсорная комната как пространство формирования саморегуляции

Ещё один практический случай связан с использованием сенсорной комнаты.

Первоначально доступ к сенсорному пространству был для ребёнка очень значимым. Однако постепенно возник риск того, что выраженное нежелательное поведение начнёт использоваться как способ быстрее попасть в предпочитаемую среду.

После анализа ситуации было принято решение изменить организацию доступа.

Вместо реакции только на уже возникшее поведение ребёнка начали заранее предусматривать сенсорные паузы. Одновременно формировался доступный способ запроса перерыва.

Таким образом, потребность ребёнка в сенсорной разгрузке не игнорировалась, однако менялся способ её удовлетворения.

Ребёнок постепенно обучался не добиваться прекращения деятельности посредством сложного поведения, а использовать более понятный и функциональный способ коммуникации.

Этот случай особенно наглядно показывает, что образовательный ресурс сам по себе не гарантирует положительный результат.

Большое значение имеет то, каким образом он включён в общую систему сопровождения ребёнка.

7. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Представленная практика не могла бы быть реализована исключительно усилиями одного специалиста.

Работа с ребёнком с РАС требует согласованного взаимодействия всех взрослых, которые участвуют в его сопровождении.

В команде важно регулярно обсуждать, какие навыки являются для ребёнка актуальными, какие способы поддержки уже используются и какова их эффективность.

Особое значение имеет согласованность реакций.

Если один специалист формирует навык запроса перерыва, а другой продолжает интерпретировать такую просьбу как отказ от деятельности, ребёнок получает противоречивый опыт.

Поэтому в практической работе важными становятся единые правила, единые визуальные средства и общее понимание целей.

Командный подход позволяет также постепенно переносить успешные стратегии из одной ситуации в другую.

Навык, сформированный во время индивидуальной работы, становится по-настоящему значимым тогда, когда ребёнок может использовать его с другим взрослым, в другом помещении и в иной ситуации.

Именно поэтому взаимодействие специалистов является не дополнительным элементом сопровождения, а одним из условий его эффективности.

8. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ И НАБЛЮДАЕМАЯ ДИНАМИКА

Оценка эффективности представленной практики не сводится исключительно к подсчёту случаев нежелательного поведения.

Само по себе снижение определённой поведенческой реакции ещё не всегда говорит о появлении у ребёнка нового навыка.

Более значимым показателем является появление функциональной альтернативы.

Например, если ребёнок перестал уходить из занятия, но при этом не умеет сообщить о перегрузке, проблема может проявиться в другой форме.

Поэтому в процессе наблюдения оценивается динамика по нескольким направлениям: способность ребёнка включаться в деятельность, продолжительность самостоятельной работы, возможность ожидать, количество самостоятельных запросов о помощи или перерыве, уровень необходимой помощи взрослого, способность переключаться между видами деятельности и участие в новых социальных ситуациях.

Условно можно выделить три уровня сформированности навыка.

На первом уровне ребёнок преимущественно нуждается в постоянной поддержке взрослого и может использовать новый способ поведения только при непосредственной подсказке.

На следующем уровне навык начинает проявляться при наличии визуальной поддержки или частичной помощи взрослого.

Более высокий уровень характеризуется возможностью самостоятельного использования сформированного навыка в различных ситуациях.

При этом важно учитывать индивидуальную динамику.

Для одного ребёнка значительным результатом может стать самостоятельное использование карточки «перерыв». Для другого — увеличение времени ожидания или способность участвовать в ранее недоступной для него ситуации.

Таким образом, главным критерием становится не сравнение детей между собой, а продвижение конкретного ребёнка относительно его собственных исходных возможностей.

9. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА

Представленный опыт может быть использован не только в условиях ресурсного класса.

Отдельные элементы практики применимы в общеобразовательном классе, на индивидуальных и групповых занятиях, в работе педагога-психолога, тьютора, учителя и других специалистов службы сопровождения.

Особенно важным представляется то, что многие стратегии не требуют создания сложных или дорогостоящих условий.

Визуальное расписание, предупреждение о переходе, понятная последовательность действий, возможность доступным способом попросить помощь или перерыв, постепенное формирование навыка ожидания — всё это может использоваться в обычной образовательной среде.

При этом применение поведенческих стратегий не означает создание жёсткой системы контроля над ребёнком.

Напротив, при грамотном использовании они позволяют постепенно уменьшать количество прямых указаний и объём помощи взрослого.

Чем лучше ребёнок понимает происходящее и чем больше доступных способов выражения своих потребностей он имеет, тем выше его возможности для самостоятельного участия в образовательной деятельности.

Практика может быть адаптирована к условиям конкретной образовательной организации.

Её основой является не копирование отдельных приёмов, а последовательность действий: наблюдение за ситуацией, понимание конкретной трудности, определение формируемого навыка, подбор доступной стратегии и оценка индивидуальной динамики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Опыт работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в условиях ресурсного класса показывает, что поведенческие трудности невозможно эффективно рассматривать отдельно от образовательной среды.

Поведение ребёнка всегда возникает в определённой ситуации.

На него могут влиять требования, уровень сложности задания, способ предъявления инструкции, степень неопределённости, сенсорные особенности и возможность ребёнка выразить свои потребности.

Поэтому изменение поведения не должно сводиться исключительно к требованию прекратить нежелательные действия.

Значительно важнее помочь ребёнку понять ситуацию, освоить альтернативный способ поведения и получить возможность использовать его в реальной жизни.

Структурирование среды, визуальная поддержка, позитивное подкрепление, обучение функциональной коммуникации, постепенное формирование навыков ожидания и саморегуляции, а также предварительная подготовка к сложным ситуациям становятся частью единой системы.

Практический опыт показывает, что наиболее устойчивые изменения происходят тогда, когда меняется не только поведение ребёнка, но и способы взаимодействия взрослых с ним.

Образовательная среда становится более понятной, последовательной и предсказуемой.

Ребёнок получает возможность постепенно осваивать новые навыки: обращаться за помощью, сообщать о необходимости перерыва, ждать, выполнять последовательность действий, возвращаться к деятельности после паузы и участвовать в новых социальных ситуациях.

Таким образом, применение поведенческих стратегий в ресурсном классе позволяет рассматривать ребёнка не через призму его трудностей, а через возможности его развития.

Главный результат такой работы заключается не только в уменьшении нежелательного поведения.

Значительно важнее расширение возможностей ребёнка быть самостоятельным, понимать окружающую среду и постепенно становиться её активным участником.

Поведенческая поддержка в образовательной среде становится эффективной тогда, когда она направлена не на простое устранение трудностей, а на создание условий, в которых ребёнок получает возможность освоить новые способы взаимодействия с окружающим миром.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. — М.: Педагогический университет, 2016.
2. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. — М.: Теревинф.
3. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями. — СПб.: КАРО.
4. Башина В. М. Аутизм в детстве. — М.: Медицина.
5. Богданова Т. Г. Сурдопсихология. — М.: Академия.
6. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — М.: Академия.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок: пути помощи. — М.: Теревинф.
8. Ремезова Л. А. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. — М.: Академия.
9. Рудик О. С. Коррекционная работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. — М.: Владос.
10. Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. — СПб.: Речь.