

*Сорокин И. С.
Учитель КБОУ «Курганская школа №8»
Россия, г. Курган*

**К ВОПРОСУ О ПСИХИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС С КОГНИТИВНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ И СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ИХ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Аннотация. При обучении детей с диагнозом РАС и с сопутствующими когнитивными расстройствами ученик испытывает трудности в усвоении учебного материала за частую в силу трудности сконцентрировать внимание на учебном материале. Организация деятельности и дозированная подача материала способствуют повышению уровня усвоения знаний, умений и навыков. Развитие контроля и самоконтроля в процессе организованной деятельности предполагает повышение уровня концентрации и устойчивости внимания. Этот процесс имеет и негативные стороны: высокая энергозатратность и, вследствие, повышенная утомляемость и снижение работоспособности. Для избегания вредных последствий предлагается процесс развития организации и самоорганизации рассматривать как трех-ступенчатый, где на каждом этапе решаются конкретные педагогические задачи.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, когнитивные нарушения, здоровьесбережение, мотивация, организация, контроль, самоконтроль, утомляемость, нарушение восприятия, адаптационные возможности.

*Sorokin I.S.
Teacher State Educational Institution "Kurgan school number 8"
Russia, Kurgan*

TO THE QUESTION OF MENTAL FEATURES DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ASD WITH COGNITIVE VIOLATIONS AND A METHOD OF BUILDING THEIR EDUCATIONAL ACTIVITY.

Annotation. When teaching children with a diagnosis of ASD and with concomitant cognitive impairment, the student experiences difficulties in mastering the educational material because of the frequent difficulty in concentrating on the educational material. Organization of activities and metered supply of material contribute to the increase in the level of assimilation of knowledge, skills. The development of control and self-control in the process of organized activity involves increasing the level of concentration and stability of attention. This process also has negative aspects: high energy consumption and, as a result, increased fatigue and decreased working capacity. To avoid harmful consequences, it is proposed to consider the process of organization development and self-organization as a three-step process, where at each stage specific pedagogical tasks are solved.

Key words: autism spectrum disorders, cognitive impairment, health conservation, motivation, organization, control, self-control, fatigue, impaired perception, adaptive capabilities.

Дети с РАС (расстройствами аутистического спектра) проходят все стадии развития последовательно, но в силу имеющихся нарушений и отклонений наблюдаются задержки и отставание от возрастной нормы каких-либо функций. В целом, если обобщить детей с РАС, можно увидеть следующие особенности:

1. Утомляемость. При выполнении какой-либо работы ученики затрачивают больше ресурсов. Порой само удержание себя в сознании требует усилий, не говоря уже о контроле и восприятии. При усталости дети становятся несдержанными, раздражительными, проявляют агрессию.

На практике видим, что желание быть в сознании, контролировать происходящее преобладает над потребностями отдыха, вследствие чего сформирован образ поведения - постоянно быть в контакте со взрослым. И при усталости они защищают этот образ, иррационально тратят внутренние силы. Вместо грамотного отдыха начинают крутиться, издавать звуки, бегать, закрывать руками на долго рот и нос, при этом не подозревая, что сами себя доводят до истощения в поисках кратковременного насыщения энергией или с целью насладиться чувством расслабленности. В таком состоянии ученика, занятия становятся не эффективными, появляется высокий риск закрепления и становления частью характера различных негативных проявлений. Например, во время занятий у ученика наблюдается эффект соскальзывания. Услышав или увидев, что ассоциативно каким-то образом напоминает ему о значимых действиях, перестает выполнять свои учебные действия, погружается в свои мысли, переживания. В памяти не удерживает ход событий, при этом наблюдается устойчивое запоминание ЗУН, которые были интересны, и только при появлении интереса ответы дает верные, без ошибок. В поведении наблюдаются устойчивые замены слов на «слова-действия», например, вместо слова может ударить, удар означает как «здравствуй», так и «я устал». Заданий на праксис рук и ног не может выполнить в силу неспособности осознанно контролировать положение своего тела и в силу слабости мышц (много лежит на диване), самостоятельно организовать свободное время не может. Прогулки на свежем воздухе, своевременные и системные физ. минутки позволили повысить уровень выносливости. Спустя четыре месяца ученик смог самостоятельно сделать маленькие по объему учебные задания, стал чаще пользоваться речью, то есть появились силы и готовность воспринимать учебный материал, новые формы общения и взаимодействия с обществом.

2. Повышенная чувствительность к раздражителям. Тактильный контакт, звук, цвет воспринимаются интенсивнее. Что для нас норма, для детей с РАС это перенасыщенность, помеха (шум). В то же время слабая освещенность (трудно отделить информацию от шума) приводит к тому, что часть мира, которая могла быть ими замечена, воспринята, остается без внимания. Цветные, яркие картинки могут увести в сторону, далеко от темы урока. Ученик сосредотачивается не на сюжете в целом, а на его части: та, которая больше ему понравилась или схожа с чем-то ему знакомым. Приглушенный свет создает эффект подобный тому, когда взрослый читает мелкий шрифт в солнцезащитных очках в пасмурную погоду. Не все цвета воспринимаются так, как они есть: части рисунка, букв сливаются. Для выполнения требований задания приходится больше затрачивать сил, повышать концентрацию внимания. Все это приводит к быстрому утомлению и долгим перерывам на восстановление сил. Речь идет не о борьбе с раздражителями, а об оказании помощи, дать привыкнуть, способствовать нормализации порога восприятия к раздражителю. Например, ученик рассматривал черно-белые картинки, нарисованные учителем, находя на них знакомые вещи, а потом рассматривал то, что вокруг этих рисунков, таким образом, ему легче было ++воспринимать тему урока. В дальнейшем, при понимании сюжета, происходило постепенное раскрашивание рисунков, что в дальнейшем позволило рассматривать и понимать сюжет любых иллюстраций или пониманию их смысла при объяснении учителем, с опорой на другой материал.

3. Нарушение восприятия. Много тратят усилий и времени, чтобы собрать по частям воспринятое в единое целое, и наоборот.

За единицу времени объем воспринимаемого меньше, чем при норме. Соответственно формируются образы мира из того малого, что восприняли.

Преобладают образы-представления предметов «существительные» и мало образов действий «глаголы». Мир сужается до предметов, исчезают игры, ролевые игры, как залог успешной социализации.

Многие дети с РАС не в полной мере чувствуют усталость, голод, жажду пока потребность не дойдет до крайности. Устав, начинают себя стимулировать, вместо того чтобы отдохнуть, вызывают тем самым переутомление, а в следствии негативное отношение к делу.

Имеются много страхов и искажений действительности, связанных с нехваткой знания и опыта, непомерной трудностью заглянуть в цепь событий и найти себя в ней. Например, у ученика был страх перед мелом из-за того, что он крошился, пачкал руки и одежду. При этом наблюдался интерес что-нибудь рисовать на доске. Он указывал жестом на мел и руку учителя. Далее учитель держал мел, а ученик водил рукой учителя. Показав несколько раз на своем примере, что даже сильно испачкавшись, мел можно отряхнуть от одежды, а руки вымыть, ученик принял помощь, но самостоятельно последовательность действий не выполнил. По началу страх быть грязным затмевал другие действия. Например, ученик не дописал слово и шел мыть руки, а то мыл руки до и после того, как брать мел, теряя время. Постепенно развивая пространственно-временные представления, ученик стал соотносить цепь событий с множеством действий. Он стал видеть себя на этапе, где находится в процессе выполнения учебного задания, что сделал и что предстоит сделать.

Работа с восприятием сложная и требует помощи многих специалистов: школьных психологов, медицинских психологов, психиатров. Но развитие пространственно-временных представлений и объяснение причинно-следственных связей – одна из задач в том числе и педагога. Как показал опыт, дети данной категории способны улавливать причинно-следственные связи и соотносить их со своими и чужими действиями в зависимости от ситуации.

4. Выпадение функций в когнитивной сфере. Все индивидуально, зависит от ребенка. В той или иной степени могут быть выпадения какой-либо функции, которую необходимо раскрыть, развить. Чаще всего наблюдаются слабо сформированные пространственно-временные представления, восприятие ритма, слабодифференцированные движения.

Невысокий объем памяти связан вероятнее всего с тем, что усваивается материал до утомления, и далее он не воспринимается и, следовательно, не запоминается, так же с низкой мотивацией в следствии неорганизованности деятельности. Чем меньше объем материала, но при достаточной наглядности (включая практический опыт) тем лучше. Например, изучая счет, ученик увлеченно запоминал все и решал все примеры, но решение задач давалось с трудом. Но когда стала необходимость сосчитать дни до выходных, до каникул, останутся ли деньги после покупки основных продуктов на сладости, процесс понимание условий и решение задач ускорился.

5 Нарушение эмоционально-волевой сферы. Волевые усилия, интеллектуальные и эмоциональные свойства формируют личность (Калин В.К., 1989г.). Нарушения в данной сфере приводят к трудности формирования и развития многих психических качеств, например: **ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, целеустремленность.**

Много факторов, которые тормозят, не способствуют гармоничному развитию личности. Преодолеть тенденцию к негативному формированию - задача сложная, в первую очередь для ученика. Достигнув хорошего результата на одном из этапов своего развития, в свое время, ученику трудно самостоятельно заметить, что пора меняться. Требования стали иными. Трудно понять, что общество не меняется, изменяться должен он, иначе упустит возможности пользоваться ресурсами, такими как: общение, право на труд и отдых, творческого самовыражения и др.

Мир сужается до размеров квартиры, комнаты. Реальный мир постепенно начинают вытеснять иллюзии. Возникают предпосылки к регрессу.

Из опыта. В поведении у детей с РАС наблюдаем трудности при переходе из одного возрастного периода в другой. Им свойственно «засиживаться» в зоне комфорта. В учебной и внеурочной деятельности, достигнув какого-либо результата, дети с РАС не стремятся меняться, предпочитают регресс по отношению к развитию новых сформировавшихся (формирующихся) психических новообразований. При предъявлении новых требований, принимаемыми и принятыми обществом, у меня, как у педагога, создается впечатление, что дети всем своим видом, действиями как-бы говорят: «опять меняться, привыкать к новому... ух, как это трудно». Как правило, кричат, протестуют, охотно соглашаются на выполнение хорошо знакомых старых заданий. Негодуют, когда требований становится больше и отличная оценка достигается за счет применения новых ЗУН.

К ученикам с РАС и легкими нарушениями интеллекта процесс обучения условно был разделен на три этапа: от приобретения социальных умений, знаний до их выполнения самостоятельно.

Первым делом структурируем деятельность ребенка (организационная и направляющая помощь). Включаем интересы ребенка в учебный процесс. Отдых – это часть учебного процесса. Задания даются посильные, место выполнения заданий ограничивается пространством класса, время не ограничивается, но в рамках длительности урока. Постепенно, по готовности воспринять и соблюдать требования, деятельность ученика делаем более организованной. Пример из практики. Мальчик Коля с РАС, сопутствующий диагноз F70, есть нарушения речи, возраст 8 лет, 2-й класс. В поведении наблюдаем импульсивность, несдержанность, расторможенность – кричит, кусается, дерется. За первый год обучения

быстро усвоил алфавит, счет (механический) до 20, но в поведении мало менялся. Удерживал деятельность не более двух минут. Контакт со взрослыми и сверстниками удерживал с трудом, непродолжительное время. Интерес проявлял только к новому, повторения и закрепления своим поведением откровенно бойкотировал. В любой деятельности быстро уставал и почти постоянно наблюдалось возбуждение на фоне утомления. Неумение организовать себя и позволить организовать свою деятельность взрослым никак не способствовало уменьшению утомления и учебному процессу, в том числе обучению здоровьесберегающим технологиям. Организуем деятельность с помощью зонирования. Количество зон зависит от особенностей ребенка: зона отдыха, зона крика, зона для бега, зона игр, зона выполнения заданий (учебных и игровых заданий) и т.д. Нахождение в зонах, со временем, становится фиксированным, как по минимальному, так и по максимальному времяпровождению. Смена зон приобретает системность, наблюдается слияние зон или упразднение зон, или их дальнейшее разделение. Например, зона «бега и крика» объединилась с зоной физкультуры. В дальнейшем, кричать разрешалось только в специально отведенном. Постепенно все, что связано с физической активностью, перешло в зоны спорта, которых стало много, в зависимости от места проведения занятий, но правила для всех одни: не кричать, слушаться старших, выполнять задания, если устал, то поднять руку, сообщить об этом и перейти в зону отдыха. И постепенно, за исключением учебной зоны, все другие стали условными и правила поведения приблизились к общественно принятым нормам. В учебном процессе предъявлялись требования: выполнять несколько заданий сидя за партой, сдерживать себя от порывов сильно кричать, драться. Ученика учил обращать внимание на то, что он делает на уроке, и на состояние своего здоровья. При смене учебных заданий предлагал попить воды, если чувствует жажду, сходить в туалет, если

чувствует такую потребность, отдышаться, если много бегал по классу. Постепенно он стал обращать внимание на свое состояние (с организующей помощью).

Когда деятельность стала организованная и регламентированная, стало возможно перейти ко **второму этапу** - учим ребенка структурировать и контролировать деятельность. Помогаем развивать базу знаний, дифференцировать ЗУН, учим применять их в жизни. Здесь учебный процесс наполняется заданиями из учебника, игры присутствуют, но отходят на второй план. Отдых – это часть урока и часть перемены.

Достижение учебной цели совместно с педагогом. При этом педагог помогает осуществлять контроль. Пример: при письме «рука в руке» - учитель не выводит буквы за ученика, а напоминает о движении руки слева на право. На математике напоминает о возможностях – ответ может быть написан, назван устно или показана правильная цифра.

Пример из практики. Теперь Коле нужно было не только сидеть за партой, но и правильно, по учебнику выполнять задания. Сильное сопротивление с его стороны удалось избежать работой «рука в руке» и включением обязательных 2-х пауз на отдых, одной из которых по началу он мог воспользоваться сам, по своему желанию, сказав слово «устал». Ученик стал меньше утомляться, больше внимание начал обращать на свое состояние, вовремя говорить педагогу и маме, что болит горло, стукнулся. Стал вести себя более организованно, удерживать контакт со взрослыми длительное время, меньше стал себя травмировать, прекратил бездумно прыгать с любых поверхностей. Количество простудных заболеваний уменьшилось.

Когда сформировалась достаточная база знаний, ребенок научился применять ЗУН в зависимости от поставленной учебной задачи, стал сотрудничать с педагогом - стало возможным начать осуществлять **третий этап** – развитие самостоятельности и высших психических качеств. Учим

структурировать (организовывать), осуществлять контроль и самоконтроль. Учебный процесс наполняется заданиями из учебника, игры недозволительны, кроме перемены. Отдых на уроке – это часть урока.

От ученика требуется самостоятельность при выполнении посильных упражнений. Учитель напоминает о том, как организован урок, на переменах – отдых. Отводится определенное количество заданий на урок, и для хорошей оценки необходимо выполнить более половины. Ученик сам решает воспользоваться подсказкой или помощью учителя (если она предусмотрена), сам решает, сколько потребуется времени на выполнения заданий. Все зависит от настроения и мотивации на урок.

Пример из практики. Коле предъявлялись требования на принятие ответственности за свое поведение. Совместно с его мамой велась работа над формированием эмоционально-волевых качеств. Задания выполнялись по учебнику, самостоятельно. Для сглаживания агрессии количество заданий уменьшилось.

Самостоятельность (в рамках ответственного поведения) ему очень не нравилась, появилась вновь импульсивность, агрессивность. Но при этом, зная о негативных последствиях, старался сдерживать себя. На каждом уроке давались задания, способствующие развитию воли, где требовалось преодолеть себя, свои «не хочу», «ой сложно», «не... не буду». Таких заданий «со звездочкой» не много. Если помощь была предусмотрена, то она ограничивалась количеством и качеством подсказок.

Отказываясь от самостоятельной работы, он стремился сделать что-то простое, не по заданию, это желание проявлялось импульсивно, и также быстро проходило, сменяясь апатией.

Это поведение ему трудно самому преодолеть. Но все это преодолевается. Ученик многое понимает. Он с трудом улавливает связи между своей ленью и слабостью, ленью и плохой оценкой. Если раньше было трудно усадить, теперь трудно провести физ. минутку.

Как и раньше, ученик слушает разъяснения по поводу поведения, оценки, как хорошей, так и плохой. Спустя три года обучения более осознанно воспринимает критику, делает выводы.

Не желая получать двойку, по началу ученик не признавал ее: «двоек не бывает» или «двойку (тройку) не хочу, хочу четверку». После беседы принимал свою оценку, настроение падало, в плоть до слез, понимал, что не будет сегодня мультиков. Объясняли вместе с мамой, что у всех действий есть последствия, хорошие или плохие, но мы его любим, и мама будет любить его всегда и не будет ругать за эту двойку. Говорили, как должен он делать чтобы в следующий раз была хорошая оценка. Видя поддержку со стороны, в первую очередь со стороны мамы, он находил в себе силы и начинал исправляться.

Каждый этап может протекать по-разному, от 4-6 месяцев до года. Но самый сложный – это третий этап. При выполнении самостоятельных заданий ученик чувствует направляющую помощь, знаний у него относительно достаточно, но он испытывает стресс. Энергетический уровень остается недостаточно высоким, чтобы всегда справляться со стрессом в учебном процессе при выполнении самостоятельных действий. Излишняя дополнительная нагрузка может привести к истощению и декомпенсации. Временное снижение учебной нагрузки (домашних заданий) – мера вынуждена. Родителям поясняю, что здоровье должно быть в приоритете, учебные навыки не исчезнут, задания временно выполняются в меньшем объеме, психике надо дать время перестроиться.

Обобщая опыт работы с учениками, имеющими диагноз РАС и когнитивные нарушения, на примере Коли, были обобщены множество общих психических особенностей, наблюдаемые у более чем у 30 детей с данными нарушениями за последнее 5 лет (консультация и занятия).

Процесс развития от одной ступени к другой индивидуален. В этих ступенях обучения, решая педагогические задачи от организации учебного

процесса, усвоения знаний до самостоятельного применения ЗУН, следующие общие особенности:

- Способствуем повышению выносливости, как одного из факторов успешного обучения. Когда у человека нет сил, ему трудно противостоять старым выработанным привычкам и принимать новую информацию, новые формы взаимодействия.

Процесс обучения всегда энергозатратный для ученика. Осуществляем мониторинг здоровья и ни в коем случае не пренебрегаем отдыхом и альтернативной возможностью подачи материала: экскурсия, эксперимент и т.п.

- На протяжении всего учебного процесса формируем позитивное восприятие, обогащаем внутренний мир. Например, совершая учебную прогулку по улице (разумеется вместе родителями ученика), обратили внимание на то, что нас окружает, на воздух, на его запах (он другой, но такой же приятный, как в квартире), поиграли на детской площадке. Ученик все время задавал вопросы о том, кого видит: о людях, птицах, собаках, и сам давал ответы в силу своих знаний. Чем чаще стали обращать внимание на прекрасное, хорошее в его жизни, он стал задавать вопросы и ждать на них ответы. Дети, которые не говорят, многое понимают, когда с ними говоришь. А как понять, что такой ребенок перестал домысливать, и стал интересоваться окружающим миром? Наблюдаем за ребенком. В этом случае он начинает показывать пальцем на предмет, брать похожий и ждать ответ.

- Организуем деятельность и пространство вокруг ученика. Даже если это третий этап, он продолжает нуждаться в подсказках, помощи.

- Прежде чем предлагать новые требования, необходимо подготовить ребенка, предъявлять их безоценочно.

- На уроках рекомендуется многократное повторение учебного материала в различных вариациях (рисуем, лепим, пишем, поем). Объем материала

дозированный, разбитый на составные части, между частями паузы на отдых, физ. минутки.

- Постепенно, шаг за шагом, изучаемый материал одного урока включаем в другие уроки. Со временем, приобретенные ЗУН становятся частью новых, более сложных навыков.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Психология развития и возрастная психология. – М.: Издательство «Прометей», 2018. 615с.
2. Андреева С.В. Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения// Аутизм и нарушения развития, 2020. Том. 18, № 1. С. 76–84 электронная библиотека: https://psyjournals.ru/files/112982/autdd_2020_1.pdf (дата обращения: 21.04.2020)
3. Биннс А. Применение модели саморегуляции и коммуникации для коррекции аутизма// Аутизм и нарушения развития, 2019. Том. 17, № 2. С. 34-45 электронная библиотека: https://psyjournals.ru/files/107476/autdd_2019_n2.pdf (дата обращения: 15.04.2020)
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2006. 208с.
5. Иванова М.М., Бородина Л.Г. Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости// Аутизм и нарушения развития, 2020. Том. 18, № 1. -С. 38-50 электронная библиотека: https://psyjournals.ru/files/112982/autdd_2020_1.pdf (дата обращения: 21.04.2020)
6. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368с

7. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Тбилиси — 1989. 39с.
8. Клиническая нейропсихология 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2018. 165с.
9. Клиническая психология: Учебник для вузов. 5-е изд./ Под ред. Б.Д. Карвасарского. — СПб.: Питер, 2019. 896с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Смысл, Академия, 2005. 352с.
11. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2013. 288с.
12. Николаева Е. Психофизиология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2019. — 704 с.
13. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. 448с.
14. Петровский А.В. Психология развивающейся личности/Под ред. А. В. Петровского. - М., 1987. 240с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002. 720с.
16. Солодков А. С., Сологуб Е. Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. - 7-е издание. - М.: Спорт, 2017. 620 с.
17. Сорокин И. С. Формирование субъектной позиции личности как фактор профилактики Интернет-зависимости у подростков // Теория и практика общественного развития. – Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2011 №7. - С. 142-145
18. Сорокин И.С. Из практического опыта решения проблем при обучении ребенка с РАС// Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II

- областной научно-практической конференции. – Курган, ГБУ «Центр помощи детям», 2018 - С. 77-80
- 19.Сорокин И.С. Опыт применения карт динамического наблюдения при работе с обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью//Научно-практический журнал «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗАУРАЛЬЕ». Курган: издательство «Институт развития образования и социальных технологий», 2017 №4 (86). – С.27-33
- 20.Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога – М.: Владос, 2019.180с.
- 21.Хомская Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов/ Е.Д. Хомская. – Изд. 4-е. – СПб.: Питер, 2010. 496 с.
22. Цветкова Л.С., Цветков А.В. нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования. – М.: Издательство «Спорт и Культура – 2000», 2012. 120с.
- 23.Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии. автореферат дис. доктора психологических наук/ Чумаков М.В. Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2007. -47с.
- 24.Шульговский В.В. Нейрофизиология: учебник. — М.: КНОРУС, 2016. —272 с.
- 25.Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 6-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. 384с.
- 26.Яремчук М.В. Использование средового подхода в работе с детьми с РАС// Аутизм и нарушения развития, 2019. Том. 17, № 4. С. 12–20
электронная библиотека:

https://psyjournals.ru/files/111067/autdd_2019_n4_w_cover.pdf (дата обращения: 14.04.2020)