



№ _____

На № _____ от _____

**Руководителям органов управления
образованием муниципальных
образований Республики Татарстан**

**Директорам государственных бюджетных
общеобразовательных учреждений для
детей с ограниченными возможностями
здоровья, оздоровительных
общеобразовательных учреждений
санаторного типа для детей, нуждающихся
в длительном лечении**

О направлении
методических пособий

Уважаемые коллеги!

Министерство образования и науки Республики Татарстан доводит до вашего сведения, что авторским коллективом Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, созданным Министерством образования и науки Российской Федерации в 2016 году на базе Московского государственного психолого – педагогического университета (далее – ФРЦ), разработаны методические пособия для оказания методической поддержки педагогам, осуществляющим обучение детей с расстройствами аутистического спектра.

Просим взять под личный контроль вопрос создания специальных образовательных условий для адаптации, обучения и коррекции нарушений развития обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Информация о деятельности ФРЦ размещена на официальном сайте <http://autism-fre.ru>.

Приложение: на 361 л. в 1 экз.

Заместитель министра

И.Р.Мухаметов

А.Я. Ветохина,
(8843) 2949563



**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)**

**Департамент государственной
политики в сфере защиты прав
детей**

Люсиновская ул., д. 51, Москва, 117997.

Тел./факс (499) 237-58-74.

E-mail: d07@mon.gov.ru

29.12.2016 № 04-6744

Руководителям органов
исполнительной власти субъектов
Российской Федерации,
осуществляющих управление в сфере
образования

**О направлении
методических пособий**

В целях оказания методической поддержки педагогам, осуществляющим обучение детей с расстройствами аутистического спектра, Департамент направляет для использования в работе методические пособия, подготовленные Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, созданным Министерством образования и науки Российской Федерации в 2016 году на базе Московского государственного психолого-педагогического университета (далее – ФРЦ):

«Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра»;

«Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра»;

«Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра».

Кроме того, сообщаем, что ФРЦ осуществляется подготовка и обучение специалистов работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра в формате вебинаров, семинаров, конференций, стажировок, а также осуществление консультативной поддержки родителям, имеющим детей с расстройства аутистического спектра и педагогам, в том числе в режиме он-лайн.

Вся информация о деятельности ФРЦ размещена на официальном сайте <http://autism-frc.ru>.

Просим довести указанную информацию до руководителей образовательных организаций.

Приложение: в электронном виде

Заместитель директора департамента



И.О. Терехина

Л.Ю. Вакорина
(499) 681-03-87, доб. 4357

О направлении методических пособий - 07

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного
сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра

АДАПТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Методическое пособие

Москва - 2016

УДК 376

ББК 74.3

Г65

Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В.
Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами
аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова
А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177с.

Рецензент

Кутенова Е.Н. - кандидат педагогических наук, заместитель директора
института проблем инклюзивного образования, доцент кафедры
специального (дефектологического) образования факультета клинической и
специальной психологии.

*Методическое пособие разработано для педагогов, реализующих
программы начального общего образования.*

ISBN 978-5-904877-06-4

© Коллектив авторов, 2016.

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Введение	8

ЧАСТЬ 1.

Алгоритм адаптации основной образовательной программы начального общего образования при разработке адаптированной образовательной программы (АОП) обучающегося с РАС

1.1 Актуальность разработки адаптированной образовательной программы (АОП)	10
1.2 Организационные условия, необходимые для разработки и реализации АОП обучающихся с РАС в образовательной организации	11
1.3 Структура индивидуальной программы обучения и воспитания обучающегося с РАС	14

ЧАСТЬ 2.

Алгоритм разработки АОП обучающегося с РАС

2.1 Общие сведения	15
2.2 Заключение и рекомендации психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации	15
2.2.1 Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения планируемых результатов АОП	16
2.2.2 Определение специальных условий.....	28
2.3 Освоение предметных областей (индивидуальные планируемые результаты)	43
2.4 Формирование универсальных учебных действий (индивидуальные планируемые результаты)	45
2.5 Коррекционно-развивающая область (индивидуальные планируемые результаты)	47

ЧАСТЬ 3.

Анализ достижения планируемых результатов обучающегося с РАС

Заключение.....	55
Список литературы.....	57
Приложение 1.	
Адаптированная образовательная программа (образец)	60
Приложение 2.	
Описание методики «Таблица наблюдений за обучающимся с РАС по формированию универсальных учебных действий (УУД)» и алгоритм заполнения.....	75
Приложение 3.	
Бланк Таблицы наблюдений УУД.....	81
Приложение 4.	
Кейсы обучающихся с РАС (АОП, характеристика на ученика, Таблица УУД).....	91

Предисловие

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы одним из приоритетных направлений развития российского образования определила повышение доступности качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью. Система обеспечения качества образовательных услуг требует обеспечения объективности, достоверности и прозрачности процедур регламентации деятельности образовательных учреждений при организации процесса образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), в том числе обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС).

Зарубежный и отечественный опыт обучения и воспитания аутичных детей показывает, что только целенаправленная и организованная на междисциплинарной основе работа специалистов, позволяет достигать положительных результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС. Вместе с тем, в настоящее время отмечается недостаток организационно-педагогических условий обучения детей с РАС. Даже имеющийся в ряде регионов России опыт не обобщен и не систематизирован, а практическая помощь аутичным детям носит либо фрагментарный характер, либо отсутствует совсем.

Многолетний практический опыт обучения и воспитания детей с РАС в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков - структурном подразделении Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) нашел свое отражение в предлагаемых методических рекомендациях. Методические рекомендации явились результатом научно-исследовательской работы коллектива центра по разработке модели методической поддержки педагогов общеобразовательных организаций, работающих с детьми с РАС.

Методические рекомендации предназначены для учителей начальных классов и специалистов сопровождения (дефектологов, психологов, логопедов, тьюторов) образовательных организаций, осуществляющих обучение и воспитание детей с РАС на уровне начального общего образования.

Согласно ФЗ № 273 «Закон об образовании в Российской Федерации» - «Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида» (статья 79, п.1), а индивидуализация образования отражается в индивидуальном учебном плане (далее - ИУП), обеспечивающем освоение образовательной программы на основе индивидуали-

зации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося (п. 23, статья 2 ФЗ № 273). Причем в п. 5, статьи 79, ФЗ № 273 определено, что «Отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Многолетний положительный опыт обучения детей с ОВЗ, относящихся к одной из выше перечисленных категорий, по адаптированным основным общеобразовательным программам в отдельных общеобразовательных организациях (специальных коррекционных общеобразовательных учреждениях (СКОУ) или в отдельных коррекционных классах массовой школы говорит сам за себя.

Основой для разработки примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования; разработки и реализации адаптированных основных образовательных программ начального общего образования для обучающихся с РАС является федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определяющий структуру, содержание и организацию образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, в том числе с РАС.

Однако опыт работы авторов показывает, что инклюзивное образование учащегося с РАС (в одном классе с нормально развивающимися сверстниками) по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (варианты 8.1, 8.2, 8.3, 8.4) практически невозможно без индивидуализации планируемых результатов и системы оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО и, естественно, адаптации программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, из-за особых образовательных потребностей каждого учащегося с РАС.

В отсутствие рекомендаций по оформлению, структуре и содержанию этой сложной совместной деятельности учителя, обучающего ребенка с РАС, и специалистов психолого-педагогического консилиума общеобразовательной организации, авторы предлагают всю информацию о ребенке (рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, результаты педагогической диагностики и психолого-педагогического обследования, запланированные результаты и т.д.) объединить в адаптированной образовательной программе (далее -АОП), разрабатываемой на один учебный год, и, при необходимости, изменяемой в течение учебного года.

В основном, структура АОП учащегося с РАС, предложенная авторами, соотносится со структурой примерных АООП. Кроме того, ав-

торами впервые предложен алгоритм разработки АОП с подробной оценкой особенностей развития ребенка с РАС для определения целей АОП; определены особенности деятельности каждого специалиста сопровождения, входящего в междисциплинарную команду, осуществляющую психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС; выделено и обосновано разнообразие необходимых вспомогательных средств обучения и специального дидактического материала, обусловленное специфическими особенностями учащихся с РАС.

Разработанная «Таблица динамического наблюдения за обучающимся с РАС», позволит педагогам объективно оценить актуальные проблемы ученика, выявить его ресурсы и эффективность оказанной ему помощи. Кейсы обучающихся с РАС (1-4 классы), представленные в Приложении, являются практическим материалом и позволяют увидеть специфику учащегося и направления деятельности педагогов.

Диагностический инструментарий, предложенный в методических рекомендациях, позволяет оценить личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся с РАС, что, в условиях внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, является определяющим в работе учителя.

Авторы надеются, что методические рекомендации помогут педагогам освоить новые профессиональные компетенции для организации обучения и воспитания детей с РАС на уровне начального общего образования. Представленные в приложениях к Методическим рекомендациям образец АОП; кейсы, включающие АОП конкретных детей с РАС, разработанные с учетом трех вариантов примерных адаптированных основных образовательных программ начального общего образования; другие материалы, подготовленные с целью оказания помощи в адаптации образовательных программ обучающихся с РАС на уровне начального образования, говорят о высочайшем уровне профессиональной готовности авторов не только к работе с обучающимися с РАС, но и к разработке программно-методического обеспечения для разных категорий детей с ОВЗ.

Актуальность методических рекомендаций в свете внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ чрезвычайно высока, а их содержание не противоречит требованиям федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

Авторский коллектив Методических рекомендаций состоит из специалистов, работающих с детьми данной категории более 20 лет, умеющих проектировать образовательный процесс и обеспечивать качество и доступность овладения программным материалом для всех обучающихся с РАС.

*Кутепова Е.Н., канд. пед. наук, доцент,
заместитель директора Института
проблем инклюзивного образования МГППУ*

Введение

В соответствии с Конвенцией о правах ребенка и Конституцией РФ (ст. 43) каждый ребенок имеет право на получение образования. Комитетом ООН по экономическим, социальным и культурным правам выделяются четыре основные характеристики права на образование: наличие, доступность, приемлемость и адаптируемость. Доступность образования означает, что государство обязано обеспечить равный доступ к образованию для всех, независимо от пола, возраста, состояния здоровья и пр. Приемлемость образования включает в себя право выбирать вид и тип образовательного учреждения. Адаптируемость образования означает, в частности, что система государственного образования должна принимать во внимание интересы ребенка [17].

Реализация права на образования для всех детей, включая детей с ОВЗ, невозможна без развития инклюзивного образования. В последние годы в РФ активно внедряется инклюзивное образование, которое должно учитывать специфику особенности детей с ОВЗ. Однако школы и семьи сталкиваются с серьезными проблемами в процессе инклюзии.

Статьи Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», регламентирующие реализацию прав детей с ОВЗ на получение образования [20]:

- *Статья 79, п. 1:* «Содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются **адаптированной образовательной программой**, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида»;
- *Статья 79, п. 2:* «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по **адаптированным основным общеобразовательным программам**. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися»;
- *Статья 2, п. 28:* «Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц».

В данный момент в разных регионах России апробируется Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО) и механизмы его внедрения. Для обучающихся

с РАС предусмотрены специальные требования к реализации ФГОС НОО, основанные на единой концепции стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [21].

Специальные требования ФГОС НОО предназначены для учета особых образовательных потребностей детей с РАС в процессе получения образования, обеспечения продвижения в социальном и личностном развитии, развития индивидуальных способностей и положительной мотивации к обучению, освоения основных навыков учебной деятельности и самоконтроля, овладения базовыми умениями, адекватными формами поведения и средствами коммуникации.

В рамках данного образовательного стандарта впервые нормативно закрепляются дифференцированные уровни образования для каждой категории детей с РАС, вариативные условия организации их начального обучения, определяется объем теоретических знаний («академический компонент») и практических умений («жизненные компетенции») для каждого из вариантов образовательных программ (8.1.; 8.2.; 8.3. и 8.4.) [21].

Неоспоримым достоинством ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ является определение образовательного процесса не только как процесса овладения академическими знаниями, умениями и навыками, но и как процесса развития жизненных компетенций обучающихся с ОВЗ (РАС), а соотношение указанных компонентов варьируется в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся.

Одним из основных условий ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС) является создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для ребенка с ОВЗ, открытой для его родителей (законных представителей), гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся [21].

Специальные требования, закрепленные в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС) необходимо учитывать при:

- разработке и реализации адаптированных основных образовательных программ начального общего образования (АООП НОО) обучающихся с РАС;
- разработке и реализации Программы коррекционной работы обучающихся с РАС;
- определении требований к условиям освоения обучающимся с РАС адаптированной образовательной программы (АОП), разработанной на основе индивидуального учебного плана;
- определении требований к результатам освоения обучающимися с РАС АООП НОО;
- объективной оценке соответствия установленным требованиям образовательной деятельности организации при подготовке обучающихся с РАС, осваивающих АООП НОО, при осуществлении государственной аккредитации и государственного контроля в сфере образования [21].

ЧАСТЬ 1.

Алгоритм адаптации основной образовательной программы начального общего образования при разработке адаптированной образовательной программы (АОП) обучающегося с РАС

1.1 Актуальность разработки адаптированной образовательной программы (АОП)

Актуальность разработки адаптированной образовательной программы (далее — АОП), прежде всего, обусловлена правом каждого ребенка с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования в любой общеобразовательной организации. Кроме того, высокая распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) требует внимания. Согласно оценке ВОЗ (резолюция от 8 апреля 2013 г.), распространенность РАС составляет 62/10 000, то есть один ребенок из 160 страдает нарушением аутистического спектра с возможной последующей инвалидностью. Эта оценка представляет собой среднее значение, и во многих контролируемых исследованиях приводятся существенно более высокие показатели. Кроме того, всюду отмечается рост расстройств аутистического спектра. Так, например, в США с 1980-х годов эти показатели выросли примерно в 10 раз. В настоящее время в Российской Федерации отсутствуют достоверные статистические данные о частоте встречаемости РАС. Однако, исходя из эпидемиологических данных, можно предполагать, что даже по самым оптимистичным оценкам, в Российской Федерации число детей с РАС в возрасте до 18 лет варьирует в пределах 300-400 тысяч.

Следовательно, практически в каждой школе обучается несколько детей с РАС. Обучающиеся с РАС, как правило, имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с ЗПР, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

При организации инклюзивной практики обучающийся с РАС получает образование, находясь в среде обычных сверстников. Он включен в общий образовательный процесс, но нуждается в создании специальных образовательных условий. Одним из таких условий является составление образова-

тельной организацией адаптированной основной образовательной программы (АООП НОО) для каждой категории учащихся с ОВЗ [20, ст. 72, п. 2].

Несмотря на то, что все основные условия, необходимые для детей с РАС, определены образовательной организацией в АООП НОО, каждому конкретному ребенку требуется определение специфических индивидуальных условий.

Именно это обосновывает необходимость создания **адаптированной образовательной программы** (АОП), в которой будут определены все специфические условия обучения и индивидуальные планируемые результаты, необходимые для конкретного ученика с РАС.

Наличие АОП позволяет:

- на основе комплексной диагностики определить специальные условия, **специфичные** для конкретного ребенка с РАС;
- структурировать и систематизировать процесс обучения;
- обозначить основные проблемы в освоении предметных областей и определить индивидуальные планируемые результаты;
- определить основные проблемы в области формирования универсальных учебных действий (для вариантов 8.3, 8.4 базовых учебных действий) и индивидуальные планируемые результаты;
- определить основные направления коррекционной работы и индивидуальные планируемые результаты;
- сфокусироваться на актуальных проблемах, которые являются приоритетными для обучения и развития ребенка в определяемый период времени;
- определить ресурсы обучающегося с РАС.

Наличие данного документа, хорошо проработанного командой специалистов, придает процессу обучения учащегося с РАС четкий и рациональный характер, при котором можно формулировать конкретные цели, определять стратегии их достижения и отслеживать результаты обучения и воспитания.

1.2 Организационные условия, необходимые для разработки и реализации АОП обучающегося с РАС в образовательной организации

Инклюзивное образование ребенка с РАС требует координации действий всех специалистов образовательной организации, обучающихся детей с РАС, обязательной организации регулярного и качественного их взаимодействия. Поэтому для успешной разработки АОП необходима командная работа специалистов (учителя, тьютора, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и др.), а также администрации образовательной организации (ОО). Только совместное обсуждение трудностей ребенка, постановка общих целей, единый методологический подход дают возможность проведения комплексной психолого-педагогической работы по развитию ребенка с РАС и коррекции выявленных проблем.

Требования к разработке и реализации АОП ребенка с РАС заключаются в следующем [11]:

- АОП разрабатывается коллегиально всеми специалистами, работающими с ребенком с РАС, в рамках деятельности психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) ОО. Участие в процессе разработки АОП принимают и родители (законные представители ребенка). АОП разрабатывается не более, чем на один год, однако временной промежуток не должен быть достаточно длительным;
- на ПМПк междисциплинарная команда определяет индивидуальные планируемые результаты (цели) АОП. Они должны быть конкретны, измеряемы и соответствовать уровню развития ребенка;
- в АОП должна быть закреплена ответственность и регламент деятельности всех участников образовательного процесса;
- после окончательной разработки АОП согласуют с родителями (законными представителями) ребенка, которые также являются участниками образовательного процесса и несут ответственность за достижение поставленных перед ними целей;
- по окончании действия АОП ПМПк коллегиально оценивает достижение всех планируемых результатов, проводит анализ динамики и эффективности оказываемой помощи. При необходимости корректируются цели АОП, определяется новый период ее действия.

Предварительным этапом перед разработкой АОП является встреча с родителями/законными представителями ученика с РАС. С ними должны быть согласованы цели и ожидаемые результаты обучения и воспитания, а также степень их участия в достижении этих целей. Кроме того, именно родители могут сообщить важные сведения об особенностях ребенка, которые учитываются при его интеграции в образовательный процесс.

Образовательная организация, реализующая АОП обучающегося с РАС, закрепляет в локальном акте организации основные положения по разработке и реализации АОП.

Специалисты, участвующие в разработке АОП, должны обратить внимание на рекомендации ПМПК, как официального юридического документа, обязательного к исполнению образовательной организацией и определяющего специальные условия получения образования конкретным учащимся, в том числе и необходимость разработки и реализации АОП.

Для разработки АОП каждый специалист междисциплинарной команды проводит диагностику, оценивая не только трудности, но и сильные стороны ребенка. Наиболее полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, его индивидуальных особенностях и об особых потребностях позволит более точно определить цели в АОП. Особое внимание необходимо уделить уровню сформированности универсальных /базовых учебных действий ученика с РАС. В качестве диагностического материала используют не только специальный диагностический инструментарий, но и методы наблюдения и опроса. Диагностический период может занимать от двух недель до месяца и определяется в локальном акте ОО.

По окончании диагностики каждый специалист, участвующий в реализации АОП, заполняет соответствующие разделы в данном документе. Учитель начальных классов, являющийся ведущим специалистом в реализации АОП, оформляет окончательный вариант совместного документа после проведения ПМПк.

На первом ПМПк образовательной организации (обычно в конце сентября) подводятся итоги полученных результатов диагностики, представленных специалистами междисциплинарной команды, принимается коллегиальное решение по каждому разделу и пункту АОП:

- описание основных особенностей ребенка, препятствующих успешному освоению образовательной программы, развитию и социальной адаптации;
- определение (уточнение) специальных условий обучения: специалисты сопровождения, организации среды, адаптация учебного материала и т. д.;
- содержание, стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи в ОО;
- направления, продолжительность, формы коррекционной работы;
- формулировка кратковременных целей (определение индивидуальных планируемых результатов), а также конкретные условия, необходимые для их достижения. Должны быть определены четкие показатели индивидуальных достижений, критерии их оценки;
- устанавливаются сроки проведения промежуточного ПМПк для оценки и анализа достижений ребенка, эффективности работы междисциплинарной команды, получения «обратной связи» от родителей.
- окончательный вариант АОП подписывают все участники консилиума, родители (законные представители) ребенка и утверждает руководитель образовательной организации.

Промежуточное заседание ПМПк проводят обычно в середине учебного года (конец декабря) для анализа результатов работы по АОП, при необходимости осуществляется корректировка целей АОП.

Итоговое заседание ПМПк проходит в конце учебного года, на котором осуществляется оценка эффективности работы педагогов, оценка результатов достижений ребенка и планирование деятельности по обучению и воспитанию обучающегося с РАС в следующем учебном году.

В результате в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику обучающихся с РАС, должны создаваться условия для ребенка с РАС, гарантирующие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения АООП НОО;
- формирования жизненных компетенций ребенка с РАС;
- использования обычной и специфической шкалы оценки «академических» достижений, соответствующих особым образовательным возможностям ребенка с РАС;
- индивидуализации образовательного процесса обучающегося с РАС;
- целенаправленного развития коммуникативных возможностей детей с РАС и навыков взаимодействия со сверстниками;

- проектирования и развития коррекционно-развивающей среды;
- использования в образовательной деятельности современных научно обоснованных и достоверных коррекционно-развивающих технологий, максимально способствующих развитию детей с РАС [21].

В этом процессе должна обеспечиваться организация регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами ОО и семьей, включая сетевые ресурсы и технологии.

1.3 Структура адаптированной образовательной программы обучающегося с РАС

Общая структура адаптированной образовательной программы ребенка с РАС полностью соответствует АООП НОО образовательной организации. Однако в АОП сохраняются только те компоненты, которые определяют специальные условия обучения и воспитания, необходимые конкретному ребенку и индивидуальные планируемые результаты.

На рисунке 1 представлена примерная структурная схема АОП.

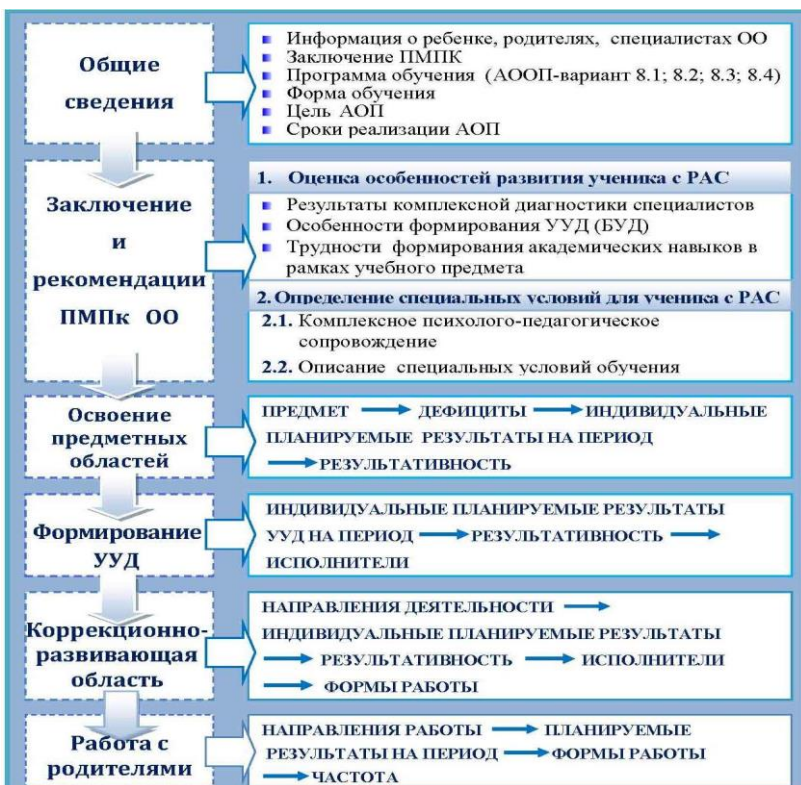


Рис. 1. Примерная структурная схема АОП обучающегося с РАС

ЧАСТЬ 2.

Алгоритм разработки АОП обучающегося с РАС

Адаптированная образовательная программа (АОП), согласно структурной схеме, состоит из 6 основных разделов. Для каждого раздела АОП в методических рекомендациях будут даны краткие пояснения, рекомендации по заполнению и приведены примеры заполнения.

2.1 Общие сведения

Этот раздел АОП содержит общую информацию:

- а) основные данные о ребенке, его родителях;
- б) указываются специалисты психолого-педагогического сопровождения. Они должны быть прописаны в рекомендациях ПМПк, которых ОО должна предоставить ребенку с РАС. Однако, при наличии в ОО кадрового ресурса и решения внутреннего ПМПк о необходимости включения дополнительного специалиста сопровождения для конкретного ребенка, возможно изменение спецусловий;
- в) заключение и рекомендации ПМПк. Заключение ПМПк - официальный документ, определяющий программу обучения и специальные условия для обучения и воспитания ребенка;
- г) основная образовательная программа, по которой обучаются ученики класса: ООП в соответствии с ФГОС НОО; АООП НОО (вариант 8.1); АООП НОО (вариант 8.2); АООП НОО (вариант 8.3) и т.д.;
- д) организационные особенности класса, в котором обучается ребенок. Это может быть одна из существующих форм обучения: совместное обучение (инклюзия); коррекционный класс; класс для детей с РАС; ресурсный класс и т.д.;
- е) цель АОП - обеспечение планируемых результатов в освоении АООП НОО, развитии и социальной адаптации;
- ж) срок реализации АОП. Рекомендуется первоначальный период определить не более чем на полугодие, что дает возможность постановки конкретных задач, их адекватной оценки и своевременной корректировки.

2.2 Заключение и рекомендации психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации

Несмотря на то, что основные условия обучения детей с РАС прописывает ПМПк, определение индивидуальных условий для конкретного ребенка, а также постановка конкретных целей, - это привилегия школьного консилиума. Целью школьного ПМПк является создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для обуча-

ющихся с ОВЗ в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем интеллектуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Данный раздел включает два подраздела:

2.2.1 - содержит описание основных особенностей обучающегося (оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения индивидуальных планируемых результатов АОП);

2.2.2 - содержит определение специфических условий, необходимых для освоения образовательной программы, развития и социальной адаптации ребенка с РАС.

2.2.1 Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения планируемых результатов АОП

Для того чтобы сформулировать индивидуальные планируемые результаты и оценить их, прежде всего, необходимо определить уровень развития учебных навыков и жизненных компетенций ребенка. Комплексная диагностика позволяет определить основные особенности конкретного ученика, выявить все сложности и имеющиеся ресурсы.

Четкая, полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, его индивидуальных особенностях и особых потребностях позволяет определить конкретные цели АОП, приоритетные в данный момент.

Описание индивидуальных особенностей ребенка с РАС дает возможность специалистам определить специальные условия обучения в данной образовательной организации с учетом его образовательных потребностей, определить специалистов сопровождения, адаптировать программу, по которой способен обучаться ребенок в соответствии с индивидуальным учебным планом.

Проведение комплексной диагностики осуществляется командой специалистов в ходе наблюдения, опроса родителей и с использованием специальных оценочных диагностических методик.

В данном разделе описаны типичные для ребенка с РАС особенности - проблемные зоны, препятствующие освоению образовательной программы, его развитию и социализации:

- а) особенности речи;
- б) внимание, темп деятельности, утомляемость;
- в) особенности обработки сенсорной информации;
- г) особенности моторного развития и графических навыков;
- д) особенности формирования универсальных/базовых учебных действий (УУД/БУД);
- е) трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета;
- ж) другие особенности обучающегося.

Особенности речи

Особенности речевого развития - один из основных признаков расстройства аутистического спектра. При этом проявления речевых нарушений очень многообразны по характеру и динамике. Как правило, это могут быть:

- мутизм (отсутствие речи);
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отсроченные, воспроизводимые спустя некоторое время;
- отсутствие в речи обращений, несостоятельность в диалоге;
- трудности понимания вербальной информации;
- автономность речи;
- неправильное употребление личных местоимений;
- нарушение семантики (расширение или чрезмерное сужение толкований значений слов), неологизмы;
- нарушения грамматического строя речи;
- нарушения звукопроизношения;
- нарушения просодических компонентов речи;
- прочее.

Как правило, при любом варианте расстройства аутистического спектра можно отметить целый набор специфических речевых нарушений, однако при проведении диагностики важно описать именно те особенности, которые затрудняют успешное освоение программного материала и социальную адаптацию ребенка, требуют введения специальных условий обучения.

Данные о речевом развитии можно получить разными способами, в зависимости от возможностей образовательной организации. Дополнительно к данным, описанным в заключении ПМПК и при наличии в ОО учителя-логопеда необходимо провести углубленное обследование. Это позволит определить проблемные зоны ребенка, а также наметить конкретные задачи на ближайший период. При отсутствии в школе логопеда оценку речевого развития обучающегося с РАС может осуществлять учитель начальных классов во время наблюдения на уроке и при оценке его письменных работ.

Один из наиболее сложных вариантов речевого недоразвития - это отсутствие вербальной речи (мутизм). Данный вид нарушений обуславливает проведение в дальнейшем специальной работы по обучению альтернативным способам коммуникации, а также требует от учителя значительной адаптации всего дидактического материала.

Одно из часто встречающихся специфических речевых нарушений, затрудняющих успешное прохождение программного материала - трудности понимания вербальной информации, особенно - сложных логико-грамматических конструкций. Данный вид нарушения также требует создания спецусловий.

У детей с РАС зачастую отмечаются признаки дисграфии, что также требует проведения специальной коррекционной работы.

При описании речевых особенностей необходимо сделать акцент именно на тех специфических речевых трудностях ребенка, которые будут являться приоритетными при проведении коррекционной работы.

Ниже приводятся **два примера** заключений в АОП, характеризующих особенности речи:

- а) мутизм. Невербальными средствами коммуникации (жест, карточки и т.д.) не владеет. Понимание речи ситуативно, резко ограничено. Объем пассивного словаря крайне низкий. Письменная речь не сформирована.*
- б) недостаточное развитие фонематического слуха (трудности различения звуков на слух). Отмечаются трудности в согласовании глаголов и падежных форм имен существительных. Лексический словарь развит недостаточно. Самостоятельно высказывание возможно на бытовом уровне. Самостоятельно построить диалог не может. При пересказе текста использует штампы и заученные фразы. Самостоятельно установить причинно-следственные связи затрудняется. Понимание прочитанного фрагментарное (особенно текстов большого объема). Логопедическое заключение: ОНР 2 уровня.*

Особенности внимания, темп деятельности, утомляемость

Одной из особенностей детей с РАС является **повышенная отвлекаемость на внешние раздражители**. Во время наблюдения очень важно отметить, какие именно раздражители являются основными, чтобы учесть это при создании специальных условий. К раздражителям могут относиться не только шум из коридора, присутствие незнакомых людей, но и наличие предметов на парте, вида из окна, липучек на столе и т.д.

Примеры повышенной отвлекаемости на:

- а) голоса одноклассников;*
- б) письменные принадлежности, лежащие на столе (ребенок сразу начинает их разрисовывать и т.д.);*
- в) заранее подготовленный дидактический материал (перебирает, крутит его в руках, мнет);*
- г) ученика, сидящего рядом (ребенок пытается контролировать его деятельность);*
- д) визуальные подсказки на столе (отрывает липучки, отклеивает картинки);*
- е) шум из коридора во время урока (ребенок пугается, смотрит в сторону источника шума, потом на педагога, забывает инструкцию педагога).*

Часто при обучении детей с РАС, в процессе выполнения заданий, можно отметить специфические **«уходы в себя»**, когда ученик не реагирует на обращение, не включается в деятельность или прекращает ее, не доведя до конца, поскольку «погружен в себя». Для учителя важно

вовремя заметить подобные эпизоды и постараться включить ученика в работу. В противном случае ребенок будет получать только часть информации, упускать существенные детали, соскальзывать с инструкции.

Примеры:

«Уход в себя» отмечается:

- а) во время выполнения графической деятельности (ребенок начинает проговаривать сюжет из мультфильма, перестает выполнять задание);*
- б) в процессе выполнения бытовой деятельности, например, при переодевании на физкультуру (ребенок прекращает ее, не доведя до конца, может снова начать одеваться в школьную форму);*
- в) в процессе любой относительно продолжительной монотонной деятельности, например, при прослушивании текстов, выполнении письменных работ (ребенок прекращает ее, не доведя до конца, сидит, глядя в одну точку).*

Для детей с РАС характерны **низкая продолжительность продуктивной деятельности и повышенная утомляемость**, возникающая к концу урока или на фоне какого-либо одного вида деятельности. При описании важно указать, какие конкретные проявления утомления характерны для данного ребенка.

Примеры:

- а) продолжительность любой продуктивной деятельности низкая (ребенок не умеет ждать перехода от одной деятельности к другой, встает из-за стола, уходит на диван);*
- б) продолжительность любой продуктивной деятельности не более 3 минут (перестает выполнять, быстро утомляется, сползает со стула);*
- в) утомляемость возникает при выполнении письменных работ (ребенок не может долго выполнять письменные задания, начинает допускать много ошибок);*
- г) возникает утомляемость при выполнении больших по объему однотипных заданий;*
- д) наиболее ярко утомление проявляется при выполнении самостоятельных заданий, особенно на уроках русского языка и математики (ребенок «теряет» инструкцию, не удерживает последовательность действий, начинает цитировать мультфильмы);*
- е) на фоне усталости, переутомления возникает заторможенность и полное игнорирование инструкций;*
- ж) продолжительность выполнения письменных заданий крайне низкая, не более 5 минут.*

Часто при обучении ребенка с РАС мы можем столкнуться с проявлениями **повышенной двигательной активности**, когда во время выполнения задания ученик вертится, крутится, не может сидеть на месте, подпрыгивает и прочее. Это затрудняет выполнение им заданий в течение длительного времени, отвлекает других учеников и мешает проведению урока.

Примеры:

- а) во время урока ребенок вертится, крутится, не может сидеть на месте, встает;*
- б) наблюдаются двигательные стереотипные формы поведения, необходимость постоянной физической активности (ребенок «заламывает» руки, стучит о стену, крутится всем корпусом, «ворочает» парты и т.д.);*
- в) повышенная двигательная активность на перемене сопровождается стереотипным проговариванием фрагментов телепередач, ребенку требуется попрыгать около парты, побегать по коридору;*
- г) стоя на месте, ребенок подпрыгивает; сидя на уроке, может сильно раскачиваться на стуле.*

Важной особенностью любой деятельности является ее **темп**. При обучении учитель может столкнуться как с крайне высоким и неравномерным темпом выполнения всех заданий, так и с низким. Низкий темп деятельности может отмечаться при выполнении отдельных видов работ или быть характерным для всех видов деятельности. Однако встречаются дети, чей темп деятельности характеризуется неравномерностью, когда ребенок работает, то быстро, то медленно. Это важно отметить для внесения изменений в распределение нагрузки в течение урока, для правильной организации деятельности и динамических пауз.

Примеры:

- а) неравномерный темп деятельности (короткие задания ребенок выполняет быстро, трудоемкие медленно и прерываясь, не доделывая до конца);*
- б) низкий темп деятельности при выполнении графических работ (на уроках русского языка);*
- в) темповые характеристики деятельности ребенка снижены; отмечается недостаточная скорость письма - как букв, так и цифр;*
- г) низкий темп деятельности отмечается постоянно и в рамках любой деятельности.*

Особенности обработки сенсорной информации

Особенности нарушения переработки сенсорной информации присущи многим детям с РАС. Нарушения обработки сенсорной информации могут затрагивать все системы: визуальную, аудиальную, обонятельную, вестибулярную, проприоцептивную. Основные и самые «яркие» проблемы можно увидеть в процессе наблюдения за ребенком. Это важная информация для всех специалистов и родителей, потому что данные особенности могут значительно затруднять обучение.

Одной из характерных особенностей, которые может увидеть учитель, является наличие **гипо/гиперчувствительности к сенсорным раздражителям**. При наблюдении за ребенком часто можно отметить, что он:

- боится громких голосов, шума, чужого плача;
- чувствителен к тактильным прикосновениям;
- чрезмерно чувствителен к зрительным раздражителям: яркому свету, блестящим картинкам, стимуляции перед глазами и т.д.;
- нуждается в стереотипном повторении движений: потряхивании предметами или руками, постукивании, подпрыгиваниях и т.д.;
- грызет, облизывает, обсасывает предметы, письменные принадлежности и т.д.

Эта проблема может возникать во время урока или внеурочной деятельности, информацию можно получить при проведении анкетирования родителей ученика. При данном нарушении ребенок избегает или наоборот стремится к получению сенсорных ощущений.

Примеры гипо/гиперчувствительности к сенсорным раздражителям:

- а) гиперчувствительность к тактильным раздражителям (ребенок старается находиться подальше от других детей, избегает ситуаций, при которых возможен тактильный контакт);*
- б) повышенная слуховая чувствительность (ребенок избегает громких звуков, шумных мест, закрывает уши руками);*
- в) потребность в визуальной стимуляции (ребенок трясет веревочкой перед глазами, рассматривает блестящие предметы, часто трет глаза);*
- г) повышенная потребность в тактильных ощущениях (ребенок обнимает других, сам стремится к тактильному контакту, мнет бумагу);*
- д) низкий уровень чувствительности к температуре, боли, звукам.*

Особенности моторного развития и графических навыков

Практика показывает, что нарушения моторного развития (как обшей, так и мелкой моторики), а также нарушения формирования графических навыков у детей с РАС наблюдаются достаточно часто.

Для них характерны **моторная неловкость, неуклюжесть и скопанность движений**. Эти особенности обуславливают необходимость создания специальных условий при проведении уроков физкультуры, более тщательного продумывания динамических пауз и постоянного контроля посадки за партой.

Примеры:

- а) у ребенка нарушена координация движений при ходьбе;*
- б) наблюдаются обшая моторная неловкость, неуклюжесть, при ходьбе ноги «заплетаются»;*
- в) при ходьбе ребенок шаркает ногами;*
- г) ребенку трудно устоять на одном месте;*
- д) отмечается ходьба на носках, повернутых вовнутрь стопы;*
- е) ребенок с трудом встает со стула, «плюхается» на стул.*

Трудности овладения графическими навыками, а в частности, письмом часто вызваны нарушением мышечного тонуса в руках. В этих слу-

чаях необходимо использовать специальные письменные принадлежности, утяжелители, а также подбирать особые методы обучения письму.

Примеры:

- а) слабый нажим, ручка не оставляет следов на бумаге;*
- б) нажим слабый, периодически ручка выпадает из рук;*
- в) нажим при письме слабый, линии нечеткие; при закрашивании ребенок быстро устает, отказывается от деятельности; испытывает трудности в предметно-практической деятельности: пластилин самостоятельно не мнет;*
- г) нажим слишком сильный, ручка рвет бумагу; у ребенка потеют руки.*

К другим нарушениям в развитии **мелкой моторики** относятся: **нескоординированность работы пальцев рук, несформированный или специфический трехпальцевый хват** и т.д. Все это затрудняет процесс овладения письмом, предметно-практической деятельностью и навыками самообслуживания. **Примеры:**

- а) не сформирован трехпальцевый хват, ручку ребенок держит в кулаке; есть трудности при работе с мелким счетным материалом;*
- б) отмечаются трудности при выполнении практических действий (лепке, вырезании и т.д.) и при самообслуживании (застегивании пуговиц, шнуровке и т.д.);*
- в) трудности в овладении элементарными навыками самообслуживания (ребенок не может застегнуть одежду, обувь, затрудняется натянуть на себя колготки, носки);*
- г) трехпальцевый хват сформирован слабо (при утомлении ребенок меняет захват);*
- д) мышцы руки слабые; двуручные действия при работе ножницами сформированы частично.*

При описании особенностей ребенка важно указать и наличие **левшества**, т.к. для леворуких детей следует подбирать специальные письменные принадлежности и учебные пособия.

Одним из ключевых моментов у многих детей с РАС являются **трудности пространственной ориентировки**, которые осложняют процесс обучения. Как правило, это трудности ориентировки в тетради, потеря строки, затруднения при вписывании в клетку. Часто можно отметить несформированность графического образа букв и цифр, а также зеркальность при письме. Практически все ученики испытывают сложности при графическом оформлении работы: при отсчитывании клеток, отступлении для обозначения красной строки и т.д.

Примеры:

- а) трудности при отсчитывании клеток и отступлении для обозначения красной строки;*

- б) ребенок не ориентируется в пространстве листа, даже при поддержке руки может написать в любом месте листа; границ строки, клетки, линейки не видит;*
- в) ребенок может начать писать в середине строки, листа, на следующей странице; при написании цифр отмечается зеркальность и специфические ошибки; при написании двузначных чисел пишет сначала единицы, а потом десятки (например, число 15: сначала пишет 5, затем перед пятеркой пишет 1);*
- г) несоразмерность букв; строку ребенок не удерживает, соскальзывает со строки при письме; его прописные и строчные буквы одного размера.*

Особенности формирования универсальных учебных действий (УУД)

В описании специальных требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС) в условиях инклюзивного образования большое внимание уделено не только освоению предметного материала, но и формированию универсальных учебных действий (УУД - для вариантов **8.1** и **8.2**) и **базовых учебных действий** для вариантов 8.3 и 8.4 (метапредметные результаты освоения АООП НОО для последних вариантов не предусматриваются).

Однако значительная часть требований к личностным, метапредметным и предметным результатам не может быть в полном объеме применена к учащимся с РАС в силу специфики их индивидуального эмоционального и познавательного развития.

Личностные результаты включают индивидуально-личностные качества и социальные компетенции обучающегося. Специфическими требованиями к **личностным результатам** освоения основной образовательной программы, учитывая все своеобразие развития учащихся с РАС, можно считать:

- умение следовать отработанной системе правил поведения и взаимодействия в привычных бытовых, учебных и социальных ситуациях; соблюдать границы взаимодействия;
- умение пользоваться речью для решения коммуникативных задач, умение использовать альтернативные средства коммуникации;
- умение обращаться за помощью, в том числе, с использованием альтернативных средств коммуникации;
- готовность и способность вести диалог с другими;
- умение взаимодействовать с другими людьми, понимание и учет их мнений, знаний и интересов;
- умение самостоятельно получать знания, информацию, используя современные технологии;
- использование результатов собственной деятельности;
- наличие осознанного отношения к собственным поступкам;
- наличие представлений о своей стране, государстве, разных национальностях, населяющих нашу страну, мир в целом; представлений о национальных праздниках и традициях;

Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра

- представление о моделях поведения в разных социальных ситуациях;
- представление о семье, правилах семейной жизни; осознание значения семьи в жизни человека и общества;
- усвоение правил безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах;
- другие.

Специфическими требованиями к **метапредметным результатам** освоения основной образовательной программы учащимися с РАС можно считать:

- умение самостоятельно или при незначительной сопровождающей помощи педагога планировать, контролировать и оценивать собственные учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;
- умение определять наиболее эффективные способы достижения результата;
- умение действовать по заданному алгоритму или образцу;
- самостоятельно или при незначительной сопровождающей помощи педагога осуществлять, контролировать и корректировать учебную, внеурочную и внешкольную деятельность;
- умение оценивать результат своей деятельности в соответствии с заданными эталонами;
- умение адекватно реагировать в стандартной ситуации на успех и неудачу, конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;
- умение выделять и объяснять причинно-следственные связи;
- умение активно использовать знаково-символические средства для представления информации, для создания моделей объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- владение навыками смыслового чтения;
- способность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, к применению различных методов познания для изучения различных сторон окружающей действительности;
- способность критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из разных источников;
- способность представлять результаты исследования, включая составление текста и презентацию материалов с использованием информационных и коммуникационных технологий;
- другие.

Все требования к овладению детьми с РАС УУД и базовыми учебными действиями подробно описаны во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Однако, для организации наблюдения и анализа возникающих трудностей у обучающегося с РАС, а также для оценки результативности оказываемой помощи было выделено **18 основных умений/навыков**, на

наш взгляд, наиболее важных для обучения и социализации таких детей. Все они представляют большинство личностных, регулятивных и коммуникативных УУД. Познавательные универсальные учебные действия в Таблице УУД не представлены (за исключением навыка обобщения, генерализации) ввиду того, что учитель при изучении предметов учебного плана может оценить уровень сформированности познавательных УУД. 18 основных умений/навыков были условно разделены на **4 сферы**:

- учебная деятельность;
- поведение (социализация);
- коммуникация;
- внеурочная деятельность.

Выделенные УУД составили основу Таблицы динамического наблюдения, которую могут использовать как учителя начальных классов, так и специалисты сопровождения (психолог, логопед, дефектолог, тьютор).

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Соблюдение норм и правил поведения (*школа, общественные места*).
3. Самостоятельность (*степень участия взрослого, тьютора*).
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям.
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы.
6. Умение организовать учебное пространство.
7. Умение принимать учебную задачу.
8. Умение сохранять учебную задачу.
9. Способность добиваться результата.
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (*поиск ошибок*).
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (*отметка, похвала, порицание*).
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков.
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.
14. Использование коммуникативных средств.
15. Умение вести диалог.
16. Умение задавать вопросы.
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание.
18. Умение организовать собственную деятельность (*перемена, досуг*).

Методика оценки уровня сформированности УУД у учеников с РАС представлена в Приложении 2 (описание методики, алгоритм заполнения), где описаны цели, оцениваемые сферы, способ представления результатов тестирования, алгоритм заполнения Таблицы УУД, оценка результативности работы и бланк Таблицы УУД (Приложение 3).

Таблица УУД заполняется дважды совместно всеми специалистами, работающими с ребенком в рамках АОП: перед началом разработки АОП (при завершении адаптационного периода после начала учебного года) и по окончании действия АОП. В таблицу заносятся результаты

непосредственного наблюдения учителем, специалистами сопровождения за поведением ребенка в различных ситуациях и на разных занятиях при взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Возможно промежуточное заполнение Таблицы УУД перед проведением динамического ПМПк.

Структура Таблицы УУД подразумевает, что отдельные пункты тестирования будут преобразованы в индивидуальные планируемые результаты АОП с сохранением тех же формулировок. На заседании ПМПк образовательной организации все специалисты, участвующие в реализации АОП ребенка, коллегиально определяют приоритетные цели его адаптированной образовательной программы в области формирования УУД на планируемый период действия АОП, определяют стратегии и способы оценки достижения результатов.

Трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета

Со специфическими трудностями в усвоении программного материала сталкиваются практически все дети с РАС. Поскольку ФГОС НОО предусматривает 4 варианта обучения детей, учителю очень важно точно определить пробелы в освоении программного материала предыдущего года обучения, спрогнозировать сложности, с которыми столкнется конкретный ученик, а также определить ресурсы, на которые можно будет опираться при подборе дидактического материала и способов обучения.

При проведении оценки возможностей каждого ученика важно понимать, насколько уровень сформированности знаний, умений и навыков соответствует варианту программы, определенной ПМПк, поскольку ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предполагает различные требования к возможным изменениям в программном материале в зависимости от варианта обучения.

Первоначально необходимо определить соответствие уровня знаний, умений и навыков требованиям программы обучения.

При оценке знаний, умений и навыков рекомендуется опираться на требования программы предыдущего года обучения, а также описывать конкретные проблемы по каждому из предметов.

Примеры: а) *Уровень знаний, умений и навыков ниже программных требований.*

Программа предыдущего класса не усвоена:

- *Русский язык. Самостоятельная графическая деятельность не сформирована: не обводит, не раскрашивает, не штрихует и т.д. Буквы не копирует. Звуки не называет.*
- *Чтение. Буквы не показывает. Навык глобального чтения не сформирован.*
- *Математика. Сравнение по величине недоступно. Цифры не знает. Число с количеством не соотносит. Сравнение по количеству недоступно.*

- *Живой мир и устная речь. Продуктивный ответ не сформирован (мутизм, указательный жест не сформирован, ответ картинкой недоступен, инструкцию не выполняет, имитация не доступна).*
- б) *Уровень знаний, умений и навыков соответствует программным требованиям. Затрудняется в написании изложений, сочинений.*
- в) *Русский язык. Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Письменными буквами пишет только под побуквенную диктовку. Списывает с доски при указании указкой на букву. Не сформирован навык соединения. Самостоятельно прочитать написанное не может. Отмечается макрография и написание элементов букв отдельно друг от друга. Отмечаются элементы дисграфии (путаet буквы д-т; о-у; букву н путает с числом 4).*
- г) *Чтение. Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Чтение побуквенное. Не владеет пословным чтением. Понимает прочитанные односложные и двусложные слова. С трудом запоминает стихотворения (объем 4 и более строчек), не владеет пересказом.*
- д) *Живой мир. Уровень знаний, умений и навыков соответствует программным требованиям не полностью. Представление о себе неполное. Путается в понятиях «сегодня, завтра, вчера». В днях недели ориентируется с опорой на наглядность.*
- е) *Математика. Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Владеет прямым счетом только в пределах 30. Обратный счет от 10, с помощью педагога. Соотнесение числа с количеством в пределах 10. Числовой ряд до 10 воспроизводит самостоятельно, соседние числа называет, после 10 нуждается в опоре на наглядность. При назывании чисел (однозначных и двузначных) часто допускает ошибки. Затрудняется при написании чисел второго десятка, может называть и показывать одно число, а в тетради написать совсем другое. При написании чисел до 10 практически не ошибается, иногда путает 7 и 8. Используя наглядный материал, может составить пример (берет правильные фигуры, соединяет, но сосчитать не может), записать его самостоятельно в тетрадь затрудняется. Путает знаки «+» и «—», «>», «<». Примеры и задачи списать с доски не может. Не умеет самостоятельно решать задачи.*

Другие особенности обучающегося

К другим особенностям, которые присущи детям с РАС, можно отнести: повышенную тревожность, страхи, специфически ритуалы, наличие сверхценных интересов и т.д., что, так или иначе может затруднять социализацию.

Примеры:

- а) *повышенная тревожность (ребенок постоянно спрашивает: когда пойдем к маме; нервничает при ответах у доски и в других ситуациях);*

- б) специфические страхи: боязнь мультипликационного героя Шрека и т.п.;*
- в) специфические ритуалы (при переодевании на физкультуру ребенок любит побегать в трусах по классу, посидеть на всех подоконниках; между выполнением заданий необходимо дать возможность ребенку размять в руках пластилин и т.п.);*
- г) наличие сверхценных интересов, например, ко всему, что рекламируют по телевизору, к маленьким игрушкам и т.п.*

2.2.2 Определение специальных условий

ПМПк образовательной организации на основании комплексной диагностики и ее результатов, описанных в предыдущем разделе АОП, определяет специальные условия, необходимые для освоения образовательной программы, развития и социальной адаптации ребенка с РАС.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса

В требованиях ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ закреплена необходимость обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения ученика с РАС на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении [21].

В междисциплинарную команду, осуществляющую психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, должен входить **педагог-психолог**. Задачи деятельности психолога должны быть направлены на достижение общих целей, определенных ПМП консилиумом.

Психолог формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми и взрослыми, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии познавательной сферы и т.д. Однако все эти мероприятия обязательно согласуются со всей командой специалистов и должны быть направлены на решение наиболее важных задач на определенный период.

Можно выделить основные направления коррекционной работы психолога:

- формирование учебного поведения;
- формирование социально-бытовых навыков;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие познавательной сферы;
- эмоционально-личностное развитие.

В АОП рекомендуется выбирать не более трех направлений работы, для того чтобы иметь возможность эффективной их реализации. При этом выбор направления зависит от общих задач, поставленных группой сопровождения для конкретного ребенка, и от распределения функциональных обязанностей между специалистами.

В АОП необходимо указать формы коррекционной работы с конкретным учеником, а также частоту и продолжительность занятий. К формам коррекционной работы могут относиться:

- индивидуальные занятия;
- групповая/минигрупповая работа;
- анализ поведения и составление поведенческого плана;
- консультирование родителей.

Одним из условий успешного овладения школьной программой, рекомендованных ПМПК ряду детей с РАС, является **помощь учителя-дефектолога**. Наличие в штате этого специалиста обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ученику, но и учителю класса. При адаптации программы в рамках вариантов 8.3. и 8.4 необходимы не только использование специфических методов и приемов обучения, но и адаптация программного материала не менее чем на 60 %.

Основными направлениями работы учителя-дефектолога являются:

- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.);
- ликвидация пробелов в программном материале (формирование навыков по программе предыдущего класса);
- формирование навыков в рамках отдельных коррекционных курсов;
- преодоление неравномерности в развитии (альтернативная коммуникация, глобальное чтение и т.д.);
- коррекция навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом (развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.);
- развитие социально-бытовых навыков.

Учитель-дефектолог является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, поэтому одной из основных его задач является оказание методической поддержки учителю, помощь в адаптации дидактических материалов, а также трансформации образовательной среды.

Основной целью его работы является преодоление трудностей к самостоятельному получению ребенком с РАС знаний наравне с другими учениками. Помощь со стороны учителя-дефектолога оказывается до тех пор, пока ученик не сможет овладеть учебными навыками при созданных специальных условиях.

Задачи деятельности школьного учителя-логопеда, как правило, чрезвычайно специфичны (преодоление фонетико-фонематического недоразвития, коррекция звукопроизношения, работа над темпово-мелодической стороной речи, развитие грамматического строя и т.д.). Однако при организации комплексного сопровождении ребенка с РАС возникает необходимость постановки задач, направленных на общий

результат: преодоление трудностей освоения программного материала и развитие социальных навыков.

К направлениям работы учителя-логопеда относятся:

- формирование коммуникативной стороны речи (формирование альтернативной коммуникации, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы);
- понимание обращенной речи (понимание инструкций, коротких текстов, диалогов и т.д.);
- коррекция дисграфии;
- обучение чтению и письму.

Задачей логопеда является и оказание методической поддержки учителю по организации речевого режима, адаптации текстов и других дидактических материалов.

В рекомендациях ПМПК могут быть обозначены и другие специалисты сопровождения, например, **социальный педагог**.

Основная функция социального педагога - осуществление контроля за соблюдением прав ребенка, обучающегося в школе. На основе результатов социально-педагогической диагностики социальный педагог определяет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, а также направления помощи в адаптации ребенка в школе.

В функциональные обязанности этого специалиста может входить:

- установление взаимодействия с учреждениями социальной защиты, органами опеки, общественными организациями, защищающими права инвалидов и т.п.;
- организация участия ребенка в школьных и внешкольных мероприятиях, студиях учреждений дополнительного образования;
- помощь в работе с родителями, организация деятельности «Родительского клуба» и т.д.;
- поиск необходимой информации, популяризация знаний об инклюзивном образовании и т.д.

В учебной ситуации ребенок с РАС испытывает множество трудностей, как в организации собственного поведения, так и в получении знаний в формате фронтального преподнесения информации. К тому же, из-за сложностей организации обучения в период подготовки к школе многие дети занимаются один на один со специалистом, не имея практического опыта работы в группе. Все эти факторы обуславливают необходимость сопровождения **тьютором**, особенно в адаптационный период.

Именно этот специалист во время урока помогает ребенку ориентироваться в последовательности необходимых действий, адаптирует инструкции учителя, купирует эпизоды нежелательного поведения, а также оказывает необходимую поддержку в общении со сверстниками.

Как правило, необходимость сопровождения ребенка тьютором, а также период этого сопровождения оговариваются в рекомендациях

ПМПК. После проведения диагностического периода такое решение при необходимости может быть принято на школьном консилиуме. Основными показаниями для назначения поддержки тьютора являются:

- трудности управления собственным поведением в рамках обучения в классе, мешающие получению знаний как самому ребенку с РАС, так и остальным ученикам класса;
- трудности понимания инструкций учителя;
- «яркие» проявления аффективных вспышек, агрессивные и аутоагрессивные проявления;
- трудности организации собственной продуктивной деятельности, как во время уроков, так и на переменах;
- трудности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в столовой и т.п.).

При описании условий в АОП необходимо четко определить, какие направления работы тьютора будут являться основными на данном этапе. Чаще всего это:

- коррекция проявлений нежелательного поведения;
- организация деятельности в рамках фронтального урока;
- развитие и генерализация коммуникативных навыков;
- адаптация учебного материала, основанная на рекомендациях учителя;
- развитие социально-бытовых навыков (переодевание, прием пищи, туалет и т.д.).

Некоторым детям, особенно на первых этапах обучения, тьютор необходим на протяжении всего периода нахождения в школе, для сопровождения всех учебных и режимных моментов. Однако, по мере адаптации ребенка, помощь тьютора сокращается и может быть регламентирована конкретным учебным процессом (например, на уроке физкультуры, на контрольной) или наличием новых социальных ситуаций (на праздниках, экскурсиях и т.п.).

Описание специальных условий обучения

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предусматривает особенности обеспечения образования обучающихся с РАС с учетом требований к:

- временному режиму обучения;
- организации пространства;
- рабочему месту;
- обеспечению техническими средствами обучения;
- специальным методическим и дидактическим материалом, отвечающим их особым образовательным потребностям;
- форме и условиям оценки достижений.

Временной режим

С началом школьного обучения любой ребенок с РАС испытывает массу трудностей в адаптации. Изменение привычного расписания дня, новое

помещение, появление новых взрослых и детей, усложнение социальных требований часто приводят к обострению поведенческих проблем.

Многие трудности связаны с отсутствием опыта обучения в группе детей, со сменой режима, наличием новых людей и т.д. Большинству детей с РАС для адаптации к школе требуется более длительный период времени, чем обычным школьникам. Поэтому одним из основных условий является необходимость длительного **периода адаптации** к новым условиям обучения.

Основные изменения в режиме обучения заложены в рекомендации ПМПК. При внесении существенных изменений в режим (уменьшение количества учебных дней, дополнительный выходной, снижение количества уроков) недостающее количество часов может восполняться дистанционно.

Примеры изменений временного режима:

- а) соответствует режиму класса;*
- б) адаптационный период - сентябрь. Постепенное увеличение времени в классе в течение адаптационного периода, начиная с 2-х уроков;*
- в) дополнительный выходной день в середине недели;*
- г) индивидуальный график, соответствующий индивидуальной (надо мной) форме обучения (4 дня в неделю); постепенное подключение к классу на структурированные уроки;*
- д) сокращенная учебная неделя - дополнительный выходной день в конце недели.*

Организация пространства школы/класса

Важным условием эффективной работы с ребенком с РАС является создание для него адекватно **организованной среды**. Для того чтобы ребенок с РАС постепенно мог адаптироваться в ситуации обучения, она должна быть максимально структурирована. Наличие четкой структурированной среды (разделение пространства на определенные зоны в соответствии с планируемыми видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха) дает возможность снизить беспокойство, страхи, а также помогает ребенку самостоятельно организовать свою деятельность.

Примеры:

- а) выделение зоны отдыха, с диваном или матом для лежания, релаксации; отдельный стол с принадлежностями для рисования;*
- б) четкое зонирование пространства: выделение зоны для физической разгрузки: мат, мягкие подушки; зоны для работы с пластилином: доска А3 для размазывания красок, коробка с пластилином;*
- в) выделение зоны релаксации со значимыми предметами;*
- г) выделение сенсорной зоны: ящик с сенсорными игрушками, батут;*
- д) оборудованный уголок для отдыха: маты, подушки, фонарики; оборудованный подоконник: покрывало, подушки.*

Важным условием для поддержания стереотипа школьного обучения является постоянство места в классе. При **выборе места в классе** традици-

онно принято проверять состояние слуха и зрения ученика, а также уточнять его двигательные особенности. Однако при обучении детей с РАС важно учитывать и особенности внимания и восприятия. Например, часть детей вследствие особенностей сформировавшихся пространственных представлений плохо воспринимают информацию, расположенную сбоку от доски. Ряд детей на первых порах не могут сидеть за одной партой с одноклассником и нуждаются в организации отдельно стоящего учебного места. При обозначении в АОП места в классе важно обозначить, какую именно парту необходимо выделить для данного конкретного ребенка.

Примеры:

- а) парта должна быть расположена рядом с учителем, для быстрого доступа и помощи ученику во избежание отрицательных эмоциональных и поведенческих реакций;*
- б) отдельно стоящая парта, с утяжеленными ножками или прикреплённая к полу. Предусматривается возможность оказания физической помощи;*
- в) отдельно стоящая парта, стул, прислоненный к стене, не дающей возможности раскачиваться, наклонная поверхность парты;*
- г) парта, стоящая на расстоянии от парт остальных детей, предусматривается возможность свободного доступа учителя для оказания физической поддержки;*
- д) парта в первом ряду, центральное место.*

Для того чтобы дать возможность ребенку с РАС быстрее адаптироваться в новом помещении и лучше ориентироваться в своих вещах, необходимо ввести **индивидуальную маркировку** мебели и его личных вещей. Выбор маркировки зависит от возраста ребенка и уровня его интеллектуального развития. Это могут быть и картинки, и определенный цвет, и обозначение имени.

Примеры:

- а) маркировка именем ребенка парты, шкафчика для переодевания и т.д.;*
- б) именные таблички на зеленом фоне, сопровождающие все учебные принадлежности;*
- в) цветовая маркировка парты и личных вещей ученика;*
- г) маркировка мебели и личных вещей ребенка картинками с надписями.*

Отдельная задача в организации учебной деятельности ребенка - это работа над созданием внешних маркеров и правил жизни в школе и на уроке. Главный внешний маркер - это **визуальное расписание** как обозначение последовательности действий. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что различные явления окружающего мира и события, происходящие с ребенком в его сознании, часто не связаны с определенными временными рамками, а также с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи.

Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. Первоначально могут использоваться символы,

обозначающие уроки и режимные моменты. Важно помнить, что зачастую требуется использование именно индивидуального визуального расписания, так как оно может отличаться от общего расписания класса, в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д. При определении данного условия обучения для ребенка важно указать:

- вид расписания (общее на класс или индивидуальное на парте, в дневнике);
- материал, используемый в расписании (фотографии, картинки, символы, надписи);
- подробность составления (на каждый урок и режимный момент или только на основные уроки).

Примеры:

- а) общее на класс визуальное расписание в картинках, аналогичных карточкам PECS, с указанием всех уроков, перемен и режимных моментов; выполненное вертикально, с возможностью удаления карточек с выполненными заданиями;*
 - б) введение в общее расписание символов с индивидуальными заданиями; выполненное в символах с подписями;*
 - в) общее на класс визуальное расписание в картинках с подписями, выполненное вертикально, с возможностью удаления карточек с выполненными заданиями;*
 - г) визуальное расписание на все основные уроки, выполненное в цветных табличках, соответствующих цвету папок с материалами для урока.*
- К условиям организации среды класса относится и обеспечение учеников с РАС системой **визуальных подсказок** в разных зонах класса. Это могут быть правила, схемы, алгоритмы выполнения тех или иных заданий. С помощью визуальных подсказок может быть специально проработана последовательность выполнения тех или иных бытовых навыков (умывания, туалета и т.д.).

Примеры:

- а) схема пользования кулером; пошаговая схема переодевания на физкультуру и схема мытья рук;*
- б) визуальные правила поведения на перемене; возможные варианты занятий на перемене;*
- в) пошаговые инструкции в зонах выполнения бытовых действий: туалет, мытье рук, переодевание на физкультуру.*

Организация рабочего пространства

Продумывание организации рабочего места ребенка с РАС требует от учителя четкого анализа тех стимулов, которые могут мешать его эффективному обучению в классе, провоцировать эпизоды нежелательного поведения. Поэтому необходимо определить особенности **индивидуального пространства для обучения**.

К таким особенностям могут относиться:

- использование боковых ширм, которые помогают сконцентрироваться и не обращать внимание на других детей в классе;
- отдельная парта;
- специальные устройства, липучки, крепления и т.д.

Примеры:

- а) парта с утяжеленными ножками или прикрепленная к полу; система липучек на парте для крепления раздаточных материалов; коробка для готового материала;*
- б) прикрепленный на парте лист для рисования;*
- в) система крепления учебных материалов на парте;*
- г) наклонная рабочая поверхность; система для крепления подсказок на магнитах;*
- д) ширма, отгораживающая индивидуальное пространство;*
- е) отдельная парта, минимизация рабочих материалов.*

К особенностям организации рабочего пространства относится и подбор **индивидуальных визуальных подсказок**. Подсказки могут быть расположены на парте, на обороте тетради и т.д. Такие подсказки могут помочь ребенку самостоятельно организовать свою деятельность, не дожидаясь дополнительных указаний или помощи взрослого.

С помощью визуальных подсказок могут быть специально отработаны:

- последовательность подготовки к уроку;
- наглядная схема организации рабочего пространства;
- схема подбора необходимых для выполнения деятельности учебных материалов;
- последовательность выполнения отдельных операций деятельности и т.д.

Наличие таких подсказок чрезвычайно важно, так как ребенку проще самому посмотреть на расписание и приготовить нужные предметы к следующему уроку, чем ориентироваться на длинную инструкцию учителя.

Опыт обучения детей с РАС показывает, что наибольшие трудности они испытывают с пониманием вербальных инструкций. Эти проблемы можно скорректировать, используя **визуальные инструкции**. Подобные инструкции помогают ребенку правильно выполнить задание учителя и минимизируют дополнительные временные затраты педагога на уроке.

Примеры:

- а) дублирование всех заданий визуальными символами PECS;*
- б) визуальное подкрепление инструкций для самостоятельной работы;*
- в) письменное дублирование всех инструкций.*

В организации правильного учебного поведения помогают и **определенные правила**, введенные для всего класса или для конкретного ребенка. Как и расписание, и инструкции, все введенные правила должны быть визуализированы.

Учителю необходимо четко продумать, какие именно правила ввести. Правил не должно быть много, они должны быть актуальны на дан-

ный период времени, иметь четкую формулировку короткими фразами, детям должны быть понятны все слова.

Все индивидуальные правила должны быть размещены на краю парты. Правила могут касаться поведения ученика на уроке, перемене и на внешкольных мероприятиях.

Примеры:

- а) визуальные правила: я сижу, тихо, рисовать на перемене;*
- б) правила поведения на перемене, выполненные в виде социальных историй;*
- в) визуальные правила: убежать нельзя, тихо, я сижу.*

Вспомогательные средства обучения

Разнообразие контингента детей с РАС, а также все описанные при-сущие им специфические особенности, обуславливают большое разно-образие вспомогательных средств обучения.

Ранее уже упоминались все преимущества использования на уроке визуализации последовательности действий, однако, зачастую требует-ся использование еще и индивидуального **визуального плана урока**. Если учитель заранее создаст заготовки с названиями видов деятель-ности, ему не придется в дальнейшем тратить много ресурсов на вы-полнение такого плана. В то же время, его наличие может помочь в организации деятельности и другим ученикам класса. При сопровождении ученика с РАС тьютором, эту функцию может выполнять данный специалист. Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить только к списку заданий.

Визуализация плана урока дает следующие преимущества:

- позволяет ученику следовать плану урока. Ребенок видит, что он должен делать на уроке, и ему не нужны дополнительные словесные инструкции или подсказки;
- повышает уровень самостоятельности ребенка и позволяет заранее подготовиться к смене деятельности;
- позволяет избежать конфронтации с учителем. Наличие даже слож-ного задания в плане урока воспринимается как закон;
- позволяет усвоить основные действия, характерные для того или иного урока;
- вычеркивание заданий из плана урока дает ощущение достигнутого результата.

При описании данного условия необходимо четко определить:

- индивидуальный или групповой вариант плана;
- тип визуального плана (схема «сначала - потом», коробки с задания ми, последовательность символов, список заданий и т.д.).

Примеры:

- а) план урока, выполненный в виде пронумерованных коробок;*

- б) *визуально определенный объем работы на уроке, выполненный в списке заданий;*
- в) *план урока с указанием страниц и номеров упражнений, прописываемый на доске;*
- г) *план урока, выполненный в символах;*
- д) *индивидуальный план урока, прописываемый от руки, с возможностью зачеркивания выполненных заданий;*
- е) *использование схемы «сначала - потом» на письменных уроках: «пишу - караоке».*

Наличие огромного количества сенсорных проблем затрудняет овладение учебным материалом учеником с РАС наравне с другими учениками. Этот факт создает необходимость подбора специальных **сенсорных девайсов**.

При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из наиболее часто используемых приспособлений являются **шумопоглощающие наушники**. Правильно подобранные наушники не мешают ребенку слышать учителя, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо провести работу по обучению ученика их использованию, а также определить продолжительность их использования.

Другой сенсорной особенностью детей с РАС являются специфические проприоцептивные ощущения, а также особенности тонуса. Для снижения дискомфорта при данных особенностях можно опираться на рекомендации специалистов по сенсорике. Использование **утяжеляющего жилета** или **плечевой подушки** помогает ребенку насытиться необходимыми ощущениями и дает возможность дольше работать, сидя за партой.

В ряде случаев специалисты рекомендуют использование вместо стула **фитбола** или **массажной подушки**.

При таком разнообразии сенсорных трудностей ученику с РАС требуется обязательная организация разгрузки на переменах. Для этого возможно собрать **индивидуальные сенсорные боксы**. Эти коробки могут содержать:

- различные сыпучие, вязкие, тягучие, мягкие и другие материалы;
- массажеры;
- мелкие предметы;
- сенсорные игрушки (для насыщения слуховыми, визуальными и тактильными ощущениями) и т.д.

Процесс письма может стать источником сильного напряжения для школьника с РАС. Для облегчения самостоятельного письма, а также постепенного ухода от поддержки руки, можно использовать **утяжеляющую манжету**. Таковую манжету можно приобрести в спортивном магазине или самостоятельно изготовить, наполнив ее песком.

Для облегчения процесса письма необходимо уделить особое внимание подбору **письменных принадлежностей** (трехгранных изогнутых ручек и карандашей). В процессе обучения письму можно использовать:

- насадку на ручку для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением;
- массажный мячик, зажатый в руке ребенка и помогающий удерживать положение руки;
- удерживающую резинку, помогающую сохранять положение руки при письме;
- ограничители строки, которые можно сделать самим, используя плотную пленку или оргалит.

Примеры:

- а) утяжеляющая манжета на ведущую руку; трехгранная толстая ручка и карандаш с наконечником для жевания; индивидуальный сенсорный бокс для разгрузки с вязкими материалами;*
- б) гелевая изогнутая ручка с насадкой; плечевая утяжеляющая подушка;*
- в) сенсорный бокс с веревочками, шумящими предметами; батут для прыгания на перемене;*
- г) шумопоглощающие наушники, используемые на перемене или в общественных местах;*
- д) стул со специальной накладкой (резиновой подушкой);*
- е) шумопоглощающие наушники; ограничитель строки; ручка и карандаш с наконечником для жевания.*

Некоторым детям с РАС, особенно в начале школьного обучения, необходимо разработать **индивидуальную систему поощрений**, т.к. социальное поощрение (похвала, хорошая отметка) могут быть недостаточно значимыми для него.

При выборе поощрений важно тщательно определить те стимулы, которые будут наиболее привлекательны для ребенка.

Варианты поощрения:

- пищевое (данный вид поощрения может использоваться на перемене или предоставляться родителями после уроков);
- материальное (это могут быть различные игрушки, игры, занятия, любимые предметы и т.д.);
- жетоны, используемые по определенной системе.

Примеры:

- а) использование системы жетонов с выбором поощрения (из книги PECS);*
- б) использование пищевого поощрения после выполнения самостоятельных заданий;*
- в) использование индивидуально подобранных поощрений после выполнения сложных заданий (караоке, мультики, журналы про машины и про косметику).*

Наличие в классе ребенка, не владеющего вербальной речью, или ученика с серьезными речевыми трудностями делает невозможным обучение без введения **системы альтернативной коммуникации**. При формировании

навыка альтернативной коммуникации можно использовать различные системы, однако, одна из самых рекомендуемых - система обмена карточками PECS. Правильно введенная в работу система PECS не только дает возможность коммуникации ребенка с РАС со сверстниками и взрослыми, но и в большинстве случаев «запускает» устную речь. Овладев данной системой в классическом виде, ученик может перейти к использованию планшета.

При описании данного условия в АОП необходимо указать, какой именно системой пользуется ребенок:

- коммуникационная книга PECS;
- карточки PECS на планшете;
- коммуникатор;
- коммуникативная доска;
- письменная речь.

Примеры:

- а) коммуникативная книга PECS и шаблон для построения фразы;*
- б) использование коммуникативной доски со схемой формирования просьбы в виде предложения.*

Технические средства обучения

К обеспечению техническими средствами класса, в котором находится ребенок с РАС, предъявляются особые требования. Многие дети с РАС мыслят образами, а это значит, что они лучше воспринимают информацию через зрительный канал, чем через слуховой. Такие особенности восприятия информации детьми с РАС обуславливают обязательное использование наглядности посредством использования презентаций, учебных фильмов, мультфильмов и т.д. Помимо необходимых в каждом классе мультимедийных средств, для эффективного обучения ребенка с РАС зачастую необходимо более специфическое оборудование.

Ряд детей с РАС нуждаются в использовании на уроке планшета. На планшете возможно предъявление отдельных заданий, просмотр фрагментов фильмов, он может применяться и для выполнения тестовых и контрольных работ. Встречаются дети, у которых невозможность овладения навыком письма предполагает использование данного устройства для изучения русского языка, а также для выполнения письменных работ.

Трудности восприятия вербальной информации, замедленная ее переработка, делают необходимым обучение детей с использованием диктофона. Это устройство позволяет неоднократно прослушивать информацию, предоставляемую на уроке, и слушать ее частями.

При обучении детей с РАС может использоваться **микрофон**. Прослушивание собственной речи, записанной через микрофон, позволяет отрабатывать произношение, работать над интонацией.

Среди детей с РАС встречается большое количество тех, кто с легкостью выполняет вычисления различной сложности, однако есть и

такие ученики, у которых отмечаются трудности выполнения арифметических действий даже на самом элементарном уровне. При обучении таких детей допустимо использование **калькулятора**.

Многие ученики с РАС испытывают трудности перехода от одной деятельности к другой, трудности в организации собственной деятельности при продолжительной работе. Для них возможно использование **таймера**, наглядно показывающего время работы и предстоящую смену деятельности.

Примеры:

- а) визуальный таймер, используемый при выполнении стереотипных действий; использование микрофона при отработке имитации слогов;*
- б) использование планшета при проведении письменных работ; использование диктофона на уроках окружающего мира;*
- в) визуальный таймер или песочные часы при выполнении списывания;*
- г) ноутбук (для выполнения презентации по окружающему миру);*
- д) слуховая трубка для прослушивания собственного голоса;*
- е) калькулятор, при выполнении работ, не требующих оценки вычислений.*

Специальный дидактический материал

Независимо от того, по какому из вариантов АООП НОО учится ребенок с РАС, для его эффективного обучения потребуется подбор специфических дидактических материалов и адаптация имеющихся.

На данный момент существует большое количество **специальных учебных пособий**, используемых для детей с различными трудностями обучения.

Для эффективного усвоения материала по разным предметам рекомендуется использовать: тренажер для письма, специализированную линейку АБАК, Нумикон и пр.

Особое внимание следует уделить подбору **специальных рабочих тетрадей, учебных материалов и учебников**. Существует немалое количество пособий для детей, испытывающих трудности при обучении, например: прописи для левшей, прописи для детей с моторными трудностями.

В ряде случаев для овладения программным материалом могут использоваться **учебники** для специальных (коррекционных) учреждений. Большинство тем в данных учебниках идентичны темам в основной программе, однако материал представлен более схематично и наглядно.

При работе с детьми со сниженным темпом письма на уроке целесообразно использовать листы с упражнениями, требующие минимального заполнения, например, **тетради с готовыми заданиями**.

В ряде случаев для полноценного усвоения детьми с РАС программного материала учителю необходимо модифицировать и адаптировать уже имеющиеся пособия, а зачастую и составить детям **индивидуальные тетради, листы, карточки**.

Примеры:

- а) тетради формата А4 с увеличением клетки и очерчивание по две линейки; предоставление заданий на отдельных листах; все учебные пособия снабжены липучками; использование тетрадей для дошкольников;
- б) дополнительно разлинованная тетрадь; выделение красной строки;
- в) очерчивание двух линеек; использование прописей для детей с моторными трудностями;
- г) крупная клетка, разлинованная тетрадь, выделение начала строки красной точкой;
- д) использование прописей для левой.

Трудности понимания речи, сложных грамматических оборотов, диалогов, а также абстрактных понятий обуславливают обязательную **адаптацию заданий, задач, текстов для чтения**. В АОП необходимо четко указать, в какой именно адаптации и по какому предмету нуждается ученик.

Примеры:

- а) уменьшение количества заданий; выделение ключевых слов в задаче; уменьшение объемов текстов для списывания;
- б) задания, снабженные визуальной инструкцией; задания с возможностью продуктивного ответа, выбор ответа из 2-3-х вариантов; задания с возможностью приклеивания ответа (цифры, буквы);
- в) одно задание на листе; инструкция одним предложением; тексты, снабженные картинками; выделение первого слова в ответе;
- г) адаптация текстов: сокращение, упрощение диалогов, выделение вопросов; адаптация вопросов в тестах;

Форма и условия оценки достижений

Промежуточная и итоговая оценка качества освоения АОП НОО содержательно должны соответствовать требованиям ФГОС НОО обучающихся с РАС и отражать динамику индивидуальных образовательных достижений учащегося с РАС. При создании АОП, команда специалистов прописывает в этом документе индивидуальные планируемые результаты, достижение которых определяют результативность обучения. При обучении детей с РАС по АОП НОО (варианты **8.1-8.2**) к концу года ребенок должен освоить необходимый минимум программного материала. Однако при проведении аттестации необходимо организовать такие условия, при которых потенциал каждого ребенка будет максимально раскрыт. При описании конкретных условий в АОП рекомендуется говорить об изменении не содержания, а только формы и условий проведения промежуточной и итоговой аттестации.

При выборе **формы** проведения аттестации важно учитывать все особые образовательные потребности и возможности учащегося. К изменениям формы могут относиться: — возможность альтернативного ответа;

- адаптированные тесты;
- адаптированные контрольные работы и диктанты и т.д.

При выборе контрольно-измерительного материала для конкретного ребенка следует максимально опираться на его сильные стороны.

Прописанная в АОП возможность предоставления альтернативного ответа способствует успешности каждого ученика. Так, например, детям с моторными трудностями и особенностями письменной речи вместо выполнения письменной работы целесообразно предоставлять возможность устного сообщения. В тех случаях, когда ребенку трудно отвечать перед всем классом или при отсутствии устной речи можно предложить выполнить письменную работу, тест, письменное сообщение.

Для ряда детей лучше всего подходят адаптированные тестовые работы. Однако надо помнить, что ответы, предлагаемые в тестах, должны быть изложены кратко, по возможности не содержать пространных формулировок. Значительной трудностью для многих детей с РАС является выбор правильного ответа, так как очень часто ребенку проще самому ответить на вопрос, чем определить, что из написанного правильно, а какой ответ неверный. Наибольшую сложность представляет не сам тест, а заполнение оценочных бланков, которое может потребовать проведения дополнительной работы.

При адаптации контрольной работы или диктанта могут быть рассмотрены следующие варианты:

- вписывание отдельных букв;
- вписывание только ответов в примеры;
- решение задач, занесенных в схему;
- возможность опоры на образец и т.д.

Во-первых, важно четко определить, в какой именно форме адаптации нуждается ребенок на данном этапе развития, описать конкретные условия, при которых выполнение им контрольно-измерительных заданий будет наиболее успешным.

Во-вторых, следует описать **организационные условия**, при которых ученик будет максимально комфортно себя чувствовать и сможет полностью раскрыть свой потенциал.

Специальные организационные условия могут включать в себя:

- увеличение времени на выполнение задания;
- изменение обстановки: возможность выполнения задания в отдельном помещении в малой группе или индивидуально в присутствии сопровождающего;
- особые приемы организации процесса оценки достижений (наглядные опоры в виде расписания, алгоритма выполнения отдельных, наиболее сложных видов заданий, возможность сдачи экзамена в компьютерном варианте или на планшете с последующей распечаткой и пр.);

Все эти варианты необходимо обозначить при составлении АОП.

Команде специалистов важно помнить, что учащийся с РАС должен иметь право получить документ об образовании в соответствии с тем вариантом АООП НОО, по которому он обучается.

Примеры:

- а) сокращение объема списываемого материала; сокращение текста диктанта; выполнение в индивидуальном режиме; выполнение в не сколько приемов по частям;*
- б) подкрепление картинками материала, записываемого на слух; тесты с картинками; решение задач, занесенных в схемы; выполнение в индивидуальном режиме;*
- в) диктанты с картинками для каждого предложения для лучшего понимания содержания текста; увеличение времени для написания проверочных и контрольных работ;*
- г) упрощение заданий в контрольной работе, уменьшение их количества; адаптированный диктант (только вписывание определенных букв на определенные правила); увеличение времени (два урока); отдельно от класса; использование наглядных опор в виде расписания, алгоритм выполнения отдельных наиболее сложных видов заданий и пр.;*
- д) стандартная форма оценки; индивидуальное выполнение; увеличение времени;*
- е) индивидуальная диктовка при выполнении диктантов; увеличение времени (2урока); организующая помощь тьютора.*

2.3 Освоение предметных областей (индивидуальные планируемые результаты)

Данный раздел посвящен определению индивидуальных планируемых результатов для конкретного ребенка с РАС. Как правило, в адаптации нуждаются те предметные области, освоение которых в полном объеме оказывается невозможным. При определении результатов в данном разделе необходимо ориентироваться на ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС) по адаптации программного материала для разных вариантов адаптированных образовательных программ [21]:

- **Первый вариант (вариант 8.1)** предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговому достижению образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья и в те же сроки обучения. Обязательная часть АООП НОО должна составлять 80 %, а часть, формируемая участниками образовательного процесса - 20 %. При этом обязательные предметные области учебного плана и основные задачи реализации содержания предметных областей соответствуют ФГОС НОО для типично развивающихся сверстников. Но в случае возникновения трудностей в освое-

нии обучающимся с РАС содержания АООП НОО педагог-дефектолог может оперативно дополнить структуру программы коррекционной работы соответствующим направлением работы. В итоге предметные результаты, при правильно созданных специальных условиях, должны соответствовать результатам других учеников класса.

- **Второй вариант (вариант 8.2)** предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, но в пролонгированные сроки. Обязательная часть АООП НОО при этом варианте обучения должна составлять 80 %, а часть, формируемая участниками образовательного процесса - 20 %. При этом обязательные предметные области учебного плана соответствуют требованиям ФГОС НОО для типично развивающихся сверстников, а основные задачи реализации содержания предметных областей могут быть адаптированы, растянуты во времени, дополнительно проработаны в отдельных коррекционных курсах, но в конечном итоге должны соответствовать результатам, сопоставимым по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья.
- **Третий вариант (вариант 8.3)** предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1-6 классы). Обязательная часть АООП НОО при этом варианте должна составлять 70 %, а часть, формируемая участниками образовательного процесса - 30 %. Данный вариант предполагает в большей степени развитие жизненной компетентности, расширение повседневного жизненного опыта и поэтапное формирование учебной деятельности.

При описании планируемых результатов освоения ребенком проблемных образовательных областей необходимо закладывать оба компонента - «академический» и «жизненные компетенции». При этом описание ожидаемых результатов должно отражать:

- что ребенок должен знать и уметь на период окончания АОП;
- как полученные знания он может применить на практике.

В данных методических рекомендациях предлагается отражать в этой части АОП только те показатели, которые у конкретного ученика будут отличаться от показателей других учеников класса.

Четкое определение проблемных областей знаний и описание конкретных результатов в случае обучения по **вариантам 8.1 и 8.2** помогает рассматривать отдельные показатели неуспешности ученика как локальные трудности, а не как показатель невозможности перехода на следующую ступень образования.

При определении планируемых результатов важно описать и те навыки, которые не сформированы по программе предыдущего года обучения, а также основные навыки в рамках программы данного класса. Учителю необходимо выделить самые важные навыки, которыми ребенок должен овладеть в процессе обучения на период, определяемый АОП, игнорируя те, которые не существенны для усвоения программы в дальнейшем.

Пример:

АООП НОО (вариант 8.3), 1 класс - математика:

- а) научиться показывать основные геометрические фигуры (круг, треугольник, квадрат);*
- б) научиться выкладывать «столько же» предметов, сколько на образце;*
- в) научиться показывать и записывать числа от 1 до 5;*
- г) научиться соотносить число с количеством в пределах 5 на Нумиконе;*
- д) научиться составлять пропущенные числа в числовой ряд 1-5;*
- е) научиться соединять две точки по линейке.*

2.4 Формирование универсальных учебных действий (индивидуальные планируемые результаты)

Образовательный стандарт обучающихся с ОВЗ определяет две составляющих в развитии компетенций ребенка с РАС: академические навыки и универсальные учебные действия (УУД), а для вариантов 8.3 и 8.4 ФГОС НОО - базовые учебные действия (БУД). Недооценка важности формирования универсальных и базовых учебных действий приводит к низкому уровню адаптации детей с РАС в социуме.

Компетентностный подход позволяет избежать опасности формализации обучения, механистичности характера получаемых знаний, умений и навыков. При такой организации обучения детей с РАС ставятся задачи не только получения знаний и умений в конкретных областях образовательной программы, но научение практическому их использованию. Без специально проведенной работы учащийся с РАС самостоятельно обобщить и научиться применять полученные знания не сможет.

Следует отметить, что значительная часть требований к личностным, метапредметным и предметным результатам не может быть в полном объеме применена к учащимся с РАС в силу специфики их индивидуального эмоционального и познавательного развития.

В связи с этим перед педагогическим коллективом была поставлена задача по разработке Таблицы динамического наблюдения за обучающимся с РАС, позволяющая без специальной профессиональной подготовки объективно оценить актуальные проблемы ученика, выявить его ресурсы и эффективность оказанной ему помощи.

Этот разработанный диагностический инструментарий позволит педагогам (учителям начальных классов и специалистам сопровождения) коллегиально оценить личностные, регулятивные, коммуникативные и позна-

вательные УУД для детей с РАС в начальный и конечный период действия АОП и определить приоритетные цели в работе с такими детьми.

В таблице 1 представлен вариант заполнения Таблицы УУД на примере навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Таблица 1

Пример заполнения Таблицы УУД

13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми	Баллы	Баллы начало	Баллы конец
Вместе с другими планирует и участвует в совместных мероприятиях (совместная игра, соревнования, др. совместная деятельность) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4		
При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнеров.	3		
При планировании совместной деятельности настаивает на своем , не учитывает интересы и пожелания других. В случае отказа принять его требования, может избегать совместной деятельности.	2		2
Эпизодически (<i>самостоятельно или с помощью взрослого</i>) включает в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.	1	1	
Избегает совместной деятельности. Может бурно реагировать (<i>описать как именно</i>) при попытках включения его в совместную деятельность.	0		

Коллегиально определяя на заседании ПМПк индивидуальные планируемые результаты для конкретного ребенка, команда специалистов руководствуется выделенными при наблюдении трудностями в формировании УУД. При этом важно определить критерии сформированности выбранного навыка для конкретного ребенка, стратегии их формирования и способы оценки достижения планируемых результатов обучения.

После определения целей междисциплинарная команда по выработке АОП коллегиально согласует, как будет выглядеть достижение ребенком данной цели, и какие результаты он должен будет продемонстрировать.

При разработке АОП выбирается не более 5-6 целей на основе результатов тестирования. Чрезмерное количество целей осложняет не только сам процесс достижения планируемых результатов, но и сбор данных по окончании действия АОП. Рекомендуется также делать упор на навыки, которые связаны с развитием речи, а также на навыки, способствующие эффективному обучению, адаптации и социализации ребенка с РАС в будущем.

Примеры:

- а) научиться выполнять большинство школьных правил с опорой на визуальные подсказки;
- б) научиться самостоятельно готовиться к уроку с опорой на визуальные подсказки;
- в) научиться самостоятельно выполнять знакомые задания с опорой на образец;
- г) научиться использовать средства альтернативной коммуникации (карточки PECS и жесты) для обозначения просьбы (просьбы о помощи и т.д.);
- д) будет принимать участие в знакомой совместной деятельности со взрослым и одним-двумя детьми.

Данный раздел АОП предполагает также определение тех специалистов междисциплинарной команды, которые будут совместно с учителем участвовать в формировании навыков. При необходимости, это могут быть все специалисты команды сопровождения. Важно четко определить роль каждого взрослого, так как навык, отрабатываемый в рамках обучения в классе, может быть использован на занятиях учителем-логопедом или психологом. И наоборот, коммуникативным навыкам (например, владению системой альтернативной коммуникации), как правило, обучает педагог-психолог на индивидуальном занятии, а затем данный навык обобщают на уроках, в режимных моментах, чтобы ввести его в регулярное использование ребенком.

На рис. 2 представлен результат уровня сформированности УУД ребенка с РАС после окончания периода действия АОП.

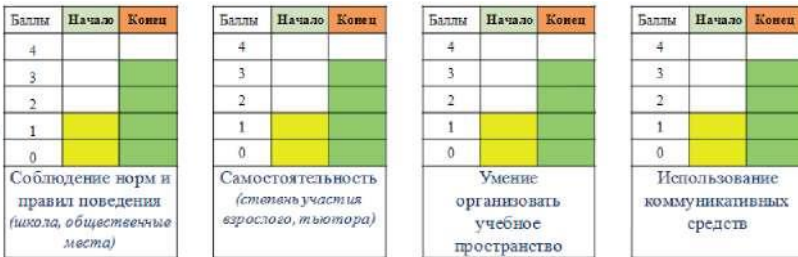


Рисунок 2. Результат уровня сформированности УУД

2.5 Коррекционно-развивающая область (индивидуальные планируемые результаты)

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО.

Содержание коррекционно-развивающей области для вариантов АООП НОО (8.2; 8.3 и 8.4) представлено обязательными коррекционными курсами и для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПР и уточняется в ходе всего учебно-образовательного процесса при изучении предметов учебного плана и на индивидуальных занятиях [21].

Для АООП НОО (вариант 8.1) коррекционно-развивающая работа направлена на обеспечение полноценного эмоционально-личностного и когнитивного развития обучающихся, преодоление коммуникативных барьеров, на психолого-педагогическую поддержку в освоении АООП НОО [21].

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- возможность освоения обучающимися с РАС АООП НОО и их инклюзии (интеграции) в организации;
- осуществление специальной поддержки в освоении АООП НОО.

Программа коррекционной работы для вариантов АООП НОО (8.2; 8.3 и 8.4) должна обеспечивать: выявление особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии; коррекцию и развитие нарушенных функций, профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии; оптимизацию социальной адаптации и интеграции обучающихся.

Основная цель коррекционной работы - создание условий для реализации внутреннего потенциала каждого ребенка с РАС, оказание ему комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в развитии жизненных компетенций ребенка и в освоении АООП НОО.

Специалисты службы сопровождения, реализующие коррекционную работу, указаны в рекомендациях ПМПК. Однако если в ОО существует кадровый ресурс, ПМПК может увеличить число специалистов сопровождения.

Основные направления, а также четкое обозначение индивидуальных планируемых результатов определяет школьный консилиум.

Коррекционная работа осуществляется по следующим направлениям:

- коррекция нежелательного (дезадаптивного) поведения;
- формирование социально-бытовых навыков;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование учебных навыков;
- формирование базовых предпосылок учебной деятельности
- эмоционально-личностное развитие (аффективный компонент);
- и другие.

Поскольку АООП имеет ограниченный временной период и предполагает возможность ее корректировки, рекомендуется выбирать не более 3-х задач по каждому направлению работы, максимально конкретизируя **результаты планируемой работы**. При описании планируемых результатов необходимо четко обозначить навык (необходимо избегать

пространных формулировок), который решено сформировать, условия, при которых он будет проявляться, и те критерии, по которым будет определяться эффективность проведенной коррекционной работы.

Наличие в образовательном учреждении мультидисциплинарной команды специалистов позволяет ставить общие задачи, а поэтому предполагает, что на достижение одного и того же результата будет работать не один специалист.

При написании АОП необходимо указать не только **специалистов**, ответственных за достижение того или иного результата, но и **форму** в рамках которой проводится данная работа:

- индивидуальное занятие;
- групповая работа или мини-группы;
- консультирование родителей;
- консультирование специалистов;
- генерализация навыка в повседневной деятельности;
- формирование навыков в рамках урока;
- формирование навыка в рамках внеурочной деятельности.

Коррекция нежелательного (дезадаптивного) поведения

Нежелательное поведение включает в себя проявления, мешающие ребенку адаптироваться в социуме, посещать образовательное учреждение, общаться с другими детьми и препятствующее дальнейшему развитию и обучению ребенка.

К проблемному относится не только агрессивное поведение, когда ребенок проявляет физическую или вербальную агрессию, портит окружающие предметы, но и аутоагрессия, когда ребенок причиняет вред самому себе. Сюда входит и стереотипное поведение, которое может значительно тормозить возможность адаптации ребенка и его принятия другими людьми.

К проблемному относится и такое поведение, которое мешает организации какой-либо деятельности с ребенком: нежелание работать за столом, невыполнение инструкций взрослого, несоблюдение правил и т.д.

Причинами нежелательного поведения могут быть:

- страхи, тревога ребенка, вызванные непониманием происходящего: любые изменения в окружении ребенка с РАС могут приводить к сбою привычных стереотипов и вызывать агрессивные и аутоагрессивные реакции;
 - несформированность каких-либо навыков, необходимых для выполнения деятельности, когда ребенок не знает, как правильно привлечь к себе внимание другого человека, каким способом выразить свое желание или отказ, кроме физической силы или крика.
- Во-первых**, необходимо **определить причины проблемного поведения** для построения коррекционной работы в данном направлении. Специалистам, прежде чем разработать план работы с поведением ре-

бенка, необходимо правильно организовать **наблюдение**. При наблюдении важно проанализировать те факторы окружающей среды, которые так или иначе влияют на интенсивность проявлений нежелательного поведения. В первую очередь, специалисты должны обратить внимание на факторы, которые «запускают» поведение: инструкции, требования, конкретный урок и др. Важно понять, что происходит после того как эпизод нежелательного поведения завершится, какая реакция взрослого или ребенка способствует закреплению нежелательной реакции.

Наблюдение проводят именно в том месте, на том уроке или режимном моменте, на котором поведенческие «сбои» происходят чаще всего. При этом команде специалистов необходимо сравнивать свои наблюдения, чтобы точно определить те факторы окружающей среды, которые необходимо изменить, а также правильно понять цель данного поведения. Данные таблиц наблюдения УУД помогут создать все условия для максимально эффективной коррекции.

Во-вторых, междисциплинарная команда специалистов должна составить **план по коррекции нежелательного поведения**. Грамотно составленный план содержит:

- рекомендации по предупреждению поведенческих нарушений - в них описывают все мероприятия и изменения в окружающей среде, которые необходимо произвести, чтобы данные эпизоды не происходили;
- описание правильной *реакции* взрослого в случае возникновения эпизода нежелательного поведения;
- рекомендации по формированию у ребенка альтернативного социально приемлемого поведения;
- методики формирования навыков, отсутствие которых мешает ребенку реагировать более адаптивным способом;
- рекомендации по поддержанию уже сформированных альтернативных поведенческих реакций, т.е. все методы, которые подкрепляют адаптивное поведение ребенка.

Необходимо, чтобы все члены междисциплинарной команды и родители ребенка придерживались единых требований. Поэтому одной из задач специалистов сопровождения является **обучение родителей** и других взрослых, окружающих ребенка, эффективным стратегиям взаимодействия с ребенком.

Примеры целей в АОП по коррекции нежелательного поведения:

1. *научится спокойно сидеть за столом в течение 40 минут, не портя учебные принадлежности, не отрывая визуальные подсказки от парты;*
2. *научится использовать вместо нежелательного поведения обозначение просьбы с помощью системы альтернативной коммуникации PECS;*
3. *научится самостоятельно прекращать крик, опираясь на визуальные правила поведения и систему поощрений альтернативного поведения.*

Формирование социально-бытовых навыков

Овладение навыками самообслуживания является важным шагом на пути к самостоятельности и независимости ребенка в повседневной жизни.

Обучение таким навыкам составляет одно из направлений коррекционной работы с ребенком с РАС. При этом основная нагрузка ложится на родителей, так как именно дом - место, где используются зубная щетка, ванна, шкаф с одеждой. Именно дома ребенок больше всего пользуется навыками самообслуживания, и именно дома есть возможность подготовить среду обучения, идеально подходящую для конкретного ребенка. Таким образом, основная задача специалистов - **обучение родителей** правильной организации работы дома.

В рамках школы могут быть организованы **группы по развитию социально-бытовых навыков** и **индивидуальные занятия** по формированию отдельных навыков.

Одним из специалистов, который традиционно может заниматься формированием представлений о правилах личной гигиены, правилах поведения за столом, о поведении в общественных местах, в транспорте и т.п. является социальный педагог. При этом задачей учителя и тьютора становятся закрепление и обобщение сформированных умений.

Примеры целей в АОП по формированию социально-бытовых навыков:

- *научится самостоятельно переодеваться на физкультуру по инструкции взрослого; с опорой на визуальные подсказки;*
- *научится принимать пищу в столовой, используя столовые приборы;*
- *научится убирать посуду и выбрасывать остатки еды;*
- *научится самостоятельно собирать портфель и доставать необходимые учебные принадлежности по инструкции;*
- *научится самостоятельно убирать игрушки.*

Формирование коммуникативных навыков

Для осуществления коммуникации необходимым условием является способность понять то, что говорит собеседник (импрессивная сторона речи), и способность каким-то образом передать информацию (экспрессивная сторона речи). У детей с выраженными речевыми расстройствами, которые достаточно часто встречаются при аутизме, как правило, страдают как импрессивная, так и экспрессивная стороны речи. Характерным является также и то, что аутичные дети практически не используют жесты и не пытаются таким образом компенсировать отсутствие устной речи.

Прежде всего, при коррекции речевых нарушений следует сделать акцент на развитии устной речи, однако это далеко не всегда удается, и в этих случаях необходимо предоставить ребенку альтернативные средства коммуникации (использование жестов, картинок или письменной речи). Параллельно нужна работа, направленная на развитие понимания обращенной речи.

Первыми шагами в направлении развития коммуникативных навыков должны стать: формирование социальных ответных реакций (реакция на собственное имя и умение смотреть в лицо человеку в момент общения); понимание простых речевых инструкций; расширение словаря (понимание значения названий предметов и действий).

Следует формировать навыки привлечения внимания, обращения за помощью, выражения просьбы и отказа, сообщения и комментирования действий и событий и пр.

Как правило, одним из основных специалистов, формирующих коммуникативные навыки, является педагог-психолог, задачами которого являются развитие альтернативной коммуникации, развитие взаимодействия с другими детьми, формирование диалогической речи и т.д. При групповой работе психолог имеет возможность обобщить навыки, сформированные индивидуально. Безусловно, без поддержки логопеда значительные нарушения в области экспрессивной речи не дадут возможности ребенку с РАС в полной мере овладеть коммуникативными навыками.

Особую роль в формировании навыков коммуникации играет учитель класса, в котором обучается ребенок с РАС. Учителю необходимо так построить работу во время урока, чтобы у ученика, возникла дополнительная мотивация применения всех навыков, над которыми идет работа.

Примеры целей в АОП по формированию коммуникативных навыков:

- *научится передавать сообщения другим людям;*
- *научится предлагать сверстникам игру из определенного перечня;*
- *научится эпизодически откликаться на инициативу поиграть, на просьбы со стороны сверстников;*
- *научится поддерживать простой диалог в рамках заданной темы;*
- *научится вести продуктивный диалог (слушать, отвечать, задавать вопросы, удерживать тему разговора).*

Формирование учебных навыков

Дети с РАС часто могут испытывать те или иные трудности при овладении учебными навыками. Цель деятельности команды сопровождения заключается в обеспечении своевременной специализированной помощи в освоении АОП НОО, по которой обучается конкретный ученик.

Содержанием данного направления работы может быть:

- углубленная диагностика особенностей развития психических процессов (в том числе, когнитивных функций) для выявления и анализа факторов, нарушающих оптимальное течение образовательного процесса;
- коррекционно-развивающая работа (в том числе, и нейропсихологическая коррекция), направленная на развитие и коррекцию ВПФ;
- динамическая диагностика формируемых навыков в соответствии с содержанием коррекционной программы.

Планируемые результаты основываются на углубленной психологической диагностике когнитивной сферы ребенка, которая проводится по запросу учителя в случае трудностей освоения учебных навыков.

В идеальном варианте, основным специалистом, корректирующим учебные навыки, является учитель-дефектолог, имеющий профессиональные знания о специальных приемах и методах обучения. Однако чаще всего данную работу проводит учитель класса, организуя:

- дополнительные индивидуальные или подгрупповые занятия (краткосрочные или рассчитанные на весь период действия АОП);
- дополнительные задания в рамках фронтальной деятельности;
- динамическое наблюдение за планируемыми результатами освоения АОП конкретным учеником;
- консультации и обучение родителей по организации работы дома, грамотно подбирая задания для домашней работы.

Основными задачами по формированию учебных навыков могут быть:

- ликвидация пробелов в программном материале (формирование навыков по программе предыдущего класса). Следует помнить, что работа строится с учетом только тех навыков, которые будут необходимы для усвоения программы в дальнейшем;
- формирование навыков в рамках отдельных коррекционных курсов. Это может быть курс по математике, обучению чтению или освоению русского языка.

Учитель-дефектолог не только проводит коррекционные занятия, но и осуществляет динамическое наблюдение за развитием ребенка и усвоением знаний в соответствии с обязательным минимумом содержания образования.

Формирование базовых предпосылок учебной деятельности

На начальном этапе школьного обучения могут встречаться дети, у которых несформированность базовых предпосылок учебной деятельности не позволяет усваивать программный материал в дальнейшем. Коррекционная работа с такими учениками должна обязательно включать в себя дополнительные занятия с учителем-дефектологом по формированию основных навыков, необходимых для обучения:

- *навык имитации*. Данный навык является основой обучения. Сформированный навык помогает ученику в дальнейшем копировать действия взрослого и остальных учеников класса. Необходимо работать над навыком имитации действий с предметами, моторных движений, вокальной имитации, серии движений и т.д.;
- *копирование образца*. Данный навык поможет ребенку впоследствии выполнять любые практические работы, копировать схемы, списывать с учебника и доски и т.д.;
- *выполнение инструкций*. Необходимо начинать с самых простых бытовых и учебных инструкций, предъявляемых короткой одинаковой

фразой. Ребенку постепенно обеспечивается переход к многоступенчатым и фронтальным инструкциям.

Необходима коррекция отдельных навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом. Трудности освоения того или иного навыка у ряда детей вызваны несформированностью отдельных его компонентов: нарушениями мелкой моторики, нарушениями зрительно-моторной координации и т.д.

При невозможности усвоения того или иного учебного предмета традиционным способом может понадобиться **обучение специфическим навыкам** - альтернативной коммуникации, глобального чтения и т.д.

Эмоционально-личностное развитие

Работа педагогов по эмоционально-личностному развитию ребенка с РАС осуществляется в ходе всего учебно-образовательного процесса, при изучении предметов учебного плана и на индивидуальных занятиях, а также в рамках внеурочной деятельности.

Примерным содержанием данной работы может быть:

- формирование умения распознавать эмоции других людей;
- формирование понимания своих эмоций и навыков повышения настроения при напряжении;
- обучение способам выражения своих эмоций с помощью вербальных и невербальных средств;
- формирование понимания социально приемлемых форм поведения, соблюдения дистанции при взаимодействии;
- формирование умения оценивать социальную ситуацию с точки зрения опасности/безопасности для себя;
- формирование и развитие мотивации к труду и творчеству, умения адекватно оценивать свои способности.

Часть 3.

Анализ достижения планируемых результатов обучающегося с РАС

После окончания действия АОП ПМПк образовательной организации осуществляет анализ достижения планируемых результатов обучающегося с РАС.

Оценка достижения планируемых результатов по всем параметрам во всех разделах АОП указывается одним из трех числовых значений соответственно:

- 0 - планируемые результаты не достигнуты;
- 1 - достижение планируемых результатов имеет незначительную положительную динамику;
- 2 - достижение планируемых результатов имеет значительную положительную динамику.

Оценка достижения целей АОП происходит коллегиально. ПМПк выносит заключение о трудностях данного ребенка, имеющихся на настоящий момент, и принимает решение о корректировке АОП или прекращении ее действия.

Важно, чтобы в процессе оценки эффективности реализации АОП было уделено место оценке качества и полноты создания для данного ребенка с РАС всех условий для полноценного его включения в образовательный процесс в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями.

Заключение

В заключение хочется отметить, что **работа над АОП:**

- структурирует и интегрирует понятийный аппарат каждого специалиста, включенного в данную работу;
- позволяет оценить степень достижения поставленных в обучении и воспитании ребенка с РАС целей и задач;
- мотивирует специалистов к профессиональному росту;
- позволяет осуществлять контроль образовательного процесса детей с РАС не только администрации ОО, но и вышестоящим контролирующим органам;
- обеспечивает включенность семьи в образовательный процесс;
- объединяет всех участников образовательного процесса, т.к. проводится согласованная работа родителей и специалистов (единые цели, задачи, центрирование на ребенке).

В данных методических рекомендациях мы не ставили целью подробное описание методов и технологий организации образовательной и коррекционно-развивающей работы со всеми участниками образовательных отношений в школе. Частично эти методы разработаны и описаны во многих источниках [2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12 и др.], с ними можно познакомиться, используя приложенный список литературы.

Представленные в Приложении 4 кейсы обучающихся с РАС (АОП, характеристика на ученика, Таблица УУД) позволят учителям и специалистам сопровождения, обучающим детей с РАС, познакомиться с практическим материалом и использовать полученные знания в своей образовательной практике.

Список литературы

1. *Банч Г.* Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе (пер. с англ.). М.: Прометей. 2005.
2. *Барбера М.Л.* Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2014. 304 с.
3. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. М.: Медицина. 1999. 240 с.
4. *Векслер Д.* Шкала интеллекта Векслера для детей. Руководство. Челябинск. 2003.
5. *Гайдукевич С.Е.* Средовой подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Минск: Четыре четверти. 2007. С. 34.
6. *Дмитриева Т.П.* Инклюзивное образование. Вып. 3. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. М.: МИРОС. 2010.
7. *Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю.* Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ. 2012.
8. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / сост. Борисова Н.В., Прушинский С.А. М., Владимир: Транзит-ИКС. 2009.
9. *Лич Дебра.* Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант. 2015. 176 с.
10. Методические рекомендации для учителей начальной школы / Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ. 2012. 84 с.
11. *Морозов С.А.* Проект: Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра.
12. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. Изд. 4-е, стер. М.: Теревинф. 2007. 288 с.
13. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ. 2012. 80 с.
14. *Олешикевич В.И.* Факторы успешности совместного обучения. Минск: Четыре четверти. 2007.
15. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных

- Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра учреждений. Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ. 2012. 56 с.
16. *Семаго Н.Я.* Инклюзивное образование. Вып. 2. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М.: МИРОС. 2010.
 17. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ. 2012. 156 с.
 18. *Хотылева Т.Ю.* Методы преодоления трудностей в обучении у детей 6-7 лет с учетом особенностей развития высших психических функций / Школа здоровья. 2003. № 4.
 19. *Эльконин Д.Б.* О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика. 1989. С. 555.
 20. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
 21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
 22. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 20 14 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
 23. Приказ Министерства образования и науки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
 24. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
 25. Закон Российской Федерации от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 01.09.2013 г.
 26. Письмо Министерства образования РФ от 24 мая 2002 г. № 29/2141-6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА».
 27. Проблемы организации и доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в дошкольных и школьных

Список литературы

- учреждениях: Рекомендации Общественной Палаты Российской Федерации по итогам общественных слушаний. Москва, 10.06.2014 г.
28. Материалы Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута»: тезисы и аннотации докладов. Москва, 2-4 июня 2014 г.
29. URL: http://www.inclusive-edu.ru/for_spec/
30. URL: <http://festival.1september.ru>
31. URL: http://ucheba.com/met_rus/k_nachalka/upravlenie.htm

Адаптированная образовательная программа обучающегося с РАС

1. Общие сведения

Ф.И.О. ребенка:	
Возраст ребенка:	
Класс:	
Ф.И.О. родителей:	
Ф.И.О. учителя:	
Ф.И.О. специалистов сопровождения:	
Учитель-логопед:	
Педагог-психолог:	
Учитель-дефектолог:	
Тьютор:	
Заключение и рекомендации ПМПК	Если в заключении ПМПК или в ИПР указаны специалисты сопровождения, вы их обязательно должны указать в АОП (в УУД и/или в коррекционно-развивающей области).
Основная программа класса	<ul style="list-style-type: none"> - ООП в соответствии с ФГОС НОО - АООП НОО (вариант 8.1) - АООП НОО (вариант 8.2) - АООП НОО (вариант 8.3) - др.
Модель/форма обучения	<ul style="list-style-type: none"> - совместное обучение (инклюзия); - коррекционный класс; - класс для детей с РАС; - ресурсный класс; - прочее.
Цель АОП	Обеспечение планируемых результатов в освоении АООП НОО, развитии и социальной адаптации
Срок реализации АОП	

2. Заключение и рекомендации ПМПк образовательной организации

<p>2.1 Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения индивидуальных планируемых результатов</p> <p>Заключение по результатам комплексной диагностики учителя, психолога, логопеда, дефектолога. При необходимости диагностика проводится после адаптационного периода (2–3 недели после начала обучения).</p>	
<p>Особенности речи <i>(Логопедическое заключение либо результаты наблюдения учителя за ребенком)</i></p>	<p>В этом разделе предполагается, что если в заключении ПМПк есть логопед, то он его и заполняет.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Логопедический диагноз. 2. Описать коротко основные трудности, исходя из которых, будут поставлены задачи коррекционной работы логопеда (учителя) и/или его участие в формировании соответствующих проблем в УУД
<p>Темп деятельности, утомляемость <i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – темп деятельности (низкий/неравномерный/высокий; в целом или какой-то конкретной области); – повышенная отвлекаемость на внешние раздражители (перечислить основные отвлекающие факторы); – уход в себя (не реагирует на обращение, не включается в деятельность, или прерывает ее, не доведя до конца, поскольку «погружен в себя» и т.д.; в рамках какой деятельности возникает чаще); – повышенная двигательная активность (вертится, крутится, не может сидеть на месте, подпрыгивает и пр.); – низкая продолжительность продуктивной деятельности и утомляемость (быстро утомляется, утомляемость возникает на фоне какого-либо одного вида деятельности) <p><i>Прочие особенности</i></p>

<p>Особенности обработки сенсорной информации</p> <p><i>(по результатам опроса родителей, наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – наличие гипо/гиперчувствительности к сенсорным раздражителям (боятся громкого голоса, шумов; чувствителен к тактильным прикосновениям, к зрительным стимулам: яркий свет, блестящие картинки, стимуляция перед глазами; двигательные стереотипии); – особенности слухового восприятия (трудности восприятия вербальной информации, трудности восприятия громкого/тихого голоса и т.д.) – особенности зрительного восприятия (восприятия информации только под определенным углом, фрагментарность, агнозия и пр.) – физиологические особенности функционирования сенсорных анализаторов, медицинские показания (туннельное зрение, снижение слуха, амблиопия, миопия высокой степени и пр.); <p><i>Прочие особенности</i></p>
<p>Особенности моторного развития и графических навыков</p> <p><i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – <u>особенности крупной моторики</u>: общая моторная неловкость, нарушена координация произвольных движений, корпус тела не удерживает, при ходьбе «заплетается нога за ногу» и пр. – особенности мелкой моторики: не сформирован трехпальцевый хват; нарушение координации пальцев рук и пр. – нарушение тонуса: сильный/слабый нажим; общее снижение тонизации – ведущая рука левая; – нарушения пространственной ориентировки: плохо ориентируется в пространстве листа; грани строки, клетки, линейки; не сформирован графический образ букв, цифр; присутствует зеркальность при письме; <p><i>Прочие особенности</i></p>

Особенности формирования УУД	
<i>(по результатам заполнения «Таблицы наблюдения УУД» учителем и специалистов сопровождения)</i> (в правом столбце описаны примеры из заполненной Таблицы УУД)	
1. Мотивация к учебной деятельности	Иногда демонстрирует протестные реакции (повышает голос, топает ногой, заматывает кулаком в сторону учителя) на конкретных уроках (русский язык, математика, редко – живой мир).
2. Соблюдение норм и правил поведения (<i>школа, общественные места</i>)	Самостоятельно соблюдает правила поведения в структурированной ситуации (урок). Нуждается в контроле со стороны взрослого в неструктурированной ситуации (перемена, столовая, экскурсия и пр.), непредвиденная смена помещения или педагога.
3. Самостоятельность (<i>степень участия взрослого</i>)	Нуждается в сопровождении тьютора только в некоторых ситуациях (все письменные уроки, переодевание на физкультуру, передвижение по школе).
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям	Спокойно реагирует на изменения в классе, школе (перестановка уроков, смена обстановки и пр.).
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы	В большинстве случаев самостоятельно ориентируется в пространстве класса. Нуждается в постоянной помощи взрослого при передвижении по школе (не ориентируется в пространстве школы, не может дойти до нужного помещения, заблуждается по пути, никуда не движется).
6. Умение организовать учебное пространство	Для подготовки к уроку нуждается в пошаговой визуальной инструкции. Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства (достать учебник, папку, пенал и пр.).
7. Умение принимать учебную задачу	Без помощи взрослого не приступает к выполнению задания. Нуждается в персональной, неоднократно повторенной инструкции, а также в физической поддержке взрослого (взрослый встает рядом, берет руку ученика и ставит в точку, с которой нужно начать графическую деятельность).

8. Умение сохранять учебную задачу	Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении большинства заданий.
9. Способность добиваться результата	Как правило, начинает выполнять задание, но при необходимости прикладывает малейшие усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, прекращает деятельность.
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (<i>поиск ошибки</i>)	Не способна находить ошибки, не понимает, что от нее требуется.
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (<i>отметка, оценка как похвала/порицание</i>)	Как правило, безразлична к отметке, не понимает систему поощрений, однако эпизодически может излишне эмоционально реагировать на отметку (плачет, бьет себя по голове).
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков	Для переноса усвоенных знаний требуется несколько повторений с новым материалом и в новых условиях.
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми	Эпизодически включается в совместную деятельность с педагогом и одним-двумя детьми.
14. Использование коммуникативных средств	В большинстве случаев адекватно использует коммуникативные средства.
15. Умение вести диалог	Иногда инициирует диалог с другими людьми. Отвечает на 1–2 вопроса по заданной теме.
16. Умение задавать вопросы	Часто стереотипно повторяет один и тот же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ. (Пойдем куда?; Где писать?; Вот тут писать?; Что это на улице?; Кто это говорит?)

<p>17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание</p>	<p>Замечает эмоциональное состояние других людей. Иногда проявляет интерес к эмоциям других, но не сопереживает.</p>
<p>18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)</p>	<p>Необходимо постоянное внешнее стимулирование со стороны взрослого для организации собственной деятельности в свободное время, например на перемене.</p>
<p>Трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета (по результатам освоения ребенком учебных предметов на начало периода в сравнении с требованиями программ учебных предметов по предыдущему классу обучения)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Уровень знаний, умений и навыков соответствует программным требованиям. – Уровень знаний, умений и навыков ниже программных требований. Программа предыдущего класса не усвоена (частично усвоена). <p>Перечислить конкретные предметы, а по каждому предмету раздел или тему, которая не усвоена ребенком в предыдущем классе, или навык, который не сформирован у ребенка <i>(только для вариантов 8.2–8.3 ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)</i>.</p>
<p>Другие особенности обучения (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – повышенная тревожность (в каких ситуациях проявляется); – страхи (боязнь громких звуков, аудиовизуальных средств обучения; множественные, устойчивые страхи, фобии и пр.); – специфические ритуалы (сидеть только на одном месте, заходить в определенный кабинет и пр.); – наличие сверхценных интересов (инопланетяне, самолеты, феи и т.д.); <p><i>Прочие особенности</i></p>

2.2 Определение специальных условий			
2.2.1 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса			
Специалисты	Направления коррекционной работы	Форма занятий	Продолжительность и частота
Учитель-логопед	<i>например</i> Развитие устной речи	<i>например</i> Подгрупповая	<i>например</i> 2 раза в неделю по 45 мин.
Педагог-психолог	<i>например</i> Формирование коммуникативных, социально-бытовых навыков, навыков адекватного учебного поведения	<i>например</i> Индивидуальная/ групповая коррекционная работа	<i>например</i> 2 раза в неделю по 1 часу
Учитель-дефектолог	<i>например</i> Формирование графических навыков	<i>например</i> Индивидуальная коррекционная работа	<i>например</i> 1 раз в неделю по 1 часу
Тьютор	<i>например</i> Полное сопровождение ребенка на протяжении учебного дня	<i>например</i> Индивидуальная коррекционная работа	<i>например</i> В течение планируемого периода
2.2.2 Описание специальных условий обучения	Условия, необходимые для данного ребенка		
Временной режим	1. адаптационный период (необходимость и продолжительность: например, если нужен тьютор, изменение режима и пр.); 2. режим обучения (необходимое количество часов восполняется дистантно): – гибкий график (дополнительный выходной); – шадающий график обучения (сокращенное количество уроков); – постепенное подключение к классу (при индивидуальном режиме обучения) <i>Прочее</i>		

<p>Организация пространства школы/класса</p>	<ul style="list-style-type: none"> – выбор оптимального места в классе (где именно); – зонирование пространства: зона отдыха, сенсорная зона, наличие специальных материалов и оборудования и пр.; – индивидуальная маркировка мебели и личных вещей ребенка (цвет, картинки и пр.); – система визуальных подсказок (правила, инструкции, место крепления и пр.); – визуальное расписание (вариант использования, материал и т.д.) <p><i>Прочее</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – организация пространства для обучения (боковые ширмы, отдельная парта, наклонная поверхность и т.д.); – визуальные подсказки на рабочем месте (указать какие именно); – визуальные инструкции (указать какие именно) – визуальные правила поведения (указать какие именно, в каком виде);
<p>Организация рабочего места</p>	<p><i>Прочее</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – визуальный план урока (вид, материал); – сенсорные приспособления (наушники; утяжеляющий манжет, жилет, плечевая подушка; стул со специальной накладкой (резиновая подушка); фитбол вместо стула; сенсорный бокс для разгрузки и т.д.) – приспособления для письма (специальная ручка/карандаш; насадка и т.д.) – система поощрений (пищевое, материальное, ценное); – система альтернативной коммуникации (коммуникационная книга PECS, и т.д.);
<p>Вспомогательные средства</p>	<p><i>Прочее</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – планшет (указать с какой целью); – диктофон (указать с какой целью); – микрофон (указать с какой целью); – коммуникатор (указать с какой целью); – таймер, часы, песочные часы (указать с какой целью); – калькулятор (указать с какой целью);
<p>Технические средства обучения</p>	<p><i>Прочее</i></p>

<p>Специальный дидактический, методический материал</p>	<p>– специальные учебные пособия (Нумикон, линейка АБАК, числовая прямая, учебники и пр.);</p> <p>– адаптированные учебные материалы: (крупная клетка, разлинованная тетрадь, выделение строки красным цветом, специальные учебники и пр.);</p> <p>– адаптированные задания (указать какие, в чем адаптация)</p> <p>– адаптированный наглядный материал (какой, в чем адаптация);</p> <p><i>Прочее</i></p>
<p>Форма и условия оценки достижений</p>	<p><u>Форма оценки:</u></p> <p>– возможность адаптированного ответа (указать вариант);</p> <p>– адаптированные тесты (указать в чем адаптация);</p> <p>– адаптированные контрольные работы и диктанты (указать в чем нужна адаптация; например: только вписывание определенных букв на определенных правила)</p> <p><u>Организационные условия</u> (для обеспечения комфортной, спокойной обстановки):</p> <p>– увеличение времени (указать оптимальное время);</p> <p>– изменение обстановки (отдельно от класса, дистантно, с тытором и пр.);</p> <p>– особые приемы организации процесса оценки достижений (наглядные опоры в виде расписания, алгоритма выполнения отдельных, наиболее сложных видов заданий и пр.);</p> <p><i>Прочее</i></p>

3. Освоение предметных областей

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*
Математика	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	<i>Например:</i> 0
	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.2)	1
	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.3)	2
Чтение		
Русский язык		
Живой мир и устная речь		
Технология		
Искусство		
Физическая культура		

4. Формирование универсальных учебных действий

Индивидуальные планируемые результаты УУД на период	Результативность*	Исполнители
<i>Например:</i>		
Научится самостоятельно готовиться к уроку, опираясь на визуальные подсказки.	<i>Например:</i>	учитель психолог логопед дефектолог тьютор
Научится выполнять задания, опираясь на речевую инструкцию педагога.	0	
Научится начинать выполнение задания самостоятельно и доделывать до конца.	1	
Научится передвигаться по школе без остановок до нужного помещения, ориентироваться в пространстве школы.	2	

5. Коррекционно-развивающая область

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*	Исполнители	Формы работы
Коррекция нежелательного поведения	<i>Например:</i>		психолог	
		0		
		1		
Формирование социально-бытовых навыков		2	учитель	
			психолог	
			дефектолог, учитель	

Формирование коммуникативных навыков				психолог	
				логопед	
				учитель	
Формирование и развитие устной речи				психолог	
				дефектолог	
				учитель	
Коррекция учебных навыков					
<i>И другие</i>					

* **Результативность** – оценка достижения планируемых результатов во всех таблицах указывается одним из трех числовых значений соответственно:

- 0** – планируемые результаты не достигнуты;
- 1** – достижение планируемых результатов имеет незначительную положительную динамику;
- 2** – достижение планируемых результатов имеет значительную положительную динамику.

6. Работа с родителями/законными представителями

Направления работы	Планируемые результаты на период	Формы работы	Частота
Участие в составлении АОП	<ul style="list-style-type: none"> – оценка возможностей ребенка и социального окружения (родителей/законных представителей) – обсуждение с родителями/утверждение АОП – динамика развития ребенка и эффективность планируемых результатов с точки зрения родителей 	<ul style="list-style-type: none"> – опрос/анкетирование родителей (<i>актуальные проблемы, индивидуальные особенности</i>); – беседа; – консультирование; – анализ результатов 	<p>Мониторинг в начале и в конце учебного года</p>
Информирование	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуально-типологические особенности развития детей с РАС – возможные формы обучения, воспитания и коррекции – информационные ресурсы по вопросам оказания комплексной помощи детям с РАС и их семьям – возможные формы реабилитации детей с РАС 	<ul style="list-style-type: none"> – родительский клуб – групповые/индивидуальные консультации – интернет-форумы 	<p>В течение года</p>
Повышение родительской компетентности	<ul style="list-style-type: none"> – обучение родителей эффективным методам взаимодействия с детьми с РАС, снижению проявлений нежелательного поведения, формирования у детей социально-бытовых, коммуникативных навыков; – помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов обучения и воспитания ребенка с РАС; 	<ul style="list-style-type: none"> – групповые/индивидуальные консультации – беседа; 	<p>В течение года</p>

<p>Повышение родительской компетентности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – рекомендации по повышению психолого-педагогической компетентности родителей; – привлечение семьи к включению в совместную деятельность с детьми, педагогическими работниками, другими родителями – развитие толерантности всех участников образовательного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> – совместные досуговые мероприятия 	<p>В течение года</p>
<p>Обучение образовательного маршрута</p>	<ul style="list-style-type: none"> – адекватное представление о возможностях ребенка – предоставление информации о возможностях и специфике образовательной организации – предоставление информации о последовательности действий для поступления в то или иное учреждение (ПМПК, МСЭ и т.д.) 	<ul style="list-style-type: none"> – групповые/индивидуальные консультации – беседа 	<p>В течение года</p>
<p>Другие направления</p>	<ul style="list-style-type: none"> – преодоление кризисной ситуации в семье – личные психологические трудности родителя 	<ul style="list-style-type: none"> – родительский клуб; – семинары-тренинги 	<p>В течение года</p>

Дата составления индивидуальной программы обучения и воспитания (АОП):

Родитель (законный представитель):

Учитель:

Специалисты психолого-педагогического сопровождения:

Педагог-психолог:

Учитель-логопед:

Учитель-дефектолог:

Тьютор:

Руководитель ОО:

АНАЛИЗ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ:

(описать результативность - коротко по каждому специалисту и по направлению работы. **Только положительную динамику!**)

Анализ эффективности планируемых результатов освоения предметных областей:

Например:

Анализ оценки планируемых результатов по математике показал, что в основном имеется лишь незначительная динамика в освоении (указать темы). По темам ... ученик достиг значительных результатов (положительная динамика).

Анализ эффективности планируемых результатов формирования УУД:

Например:

В результате оказания комплексной помощи обучающемуся учителем и специалистами сопровождения были достигнуты все запланированные результаты (либо частично достигнуты).

Анализ эффективности планируемых результатов коррекцион-но-развивающей области:

Например:

Эффективность коррекционной работы по формированию социально-бытовых навыков в целом имеет положительную динамику. Задачи формирования коммуникативных навыков достигнуты лишь частично.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

На момент окончания действия АОП ребенок имеет выраженные трудности, связанные с: (перечислить какие).

Рекомендовано изменение (корректировка) АОП на следующий учебный период (указать какой).

Описание методики «Таблица динамического наблюдения за обучающимся с РАС по формированию универсальных учебных действий (УУД)»

Запрос на разработку критериев и методов оценки динамики ребенка с РАС в процессе образовательной деятельности остается одним из основных запросов педагогов на методическую поддержку.

В описании специальных требований к ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС) в условиях инклюзивного образования большое внимание уделено не только освоению предметного материала, но и формированию универсальных/базовых учебных действий.

Следует отметить, что значительная часть требований к личностным, метапредметным и предметным результатам не может быть в полном объеме применена к учащимся с РАС в силу специфики их индивидуального эмоционального и познавательного развития.

В связи с этим одной из главных задач, стоящей перед педагогическим коллективом, явилась задача по разработке Таблицы динамического наблюдения за обучающимся с РАС, позволяющая без специальной профессиональной подготовки объективно оценить актуальные проблемы ученика, выявить его ресурсы и эффективность оказанной ему помощи.

Этот разработанный диагностический инструментарий, обозначенный нами для краткости Таблица УУД, позволит педагогам (учителям начальных классов и специалистам сопровождения) коллегиально оценить личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД для детей с РАС в начальный и конечный период действия АОП и определить приоритетные цели в работе с такими детьми.

Цели тестирования:

- выявление уровня сформированности универсальных учебных действий ученика с РАС;
- использование результатов тестирования для разработки АОП;
- определение эффективности и оценка динамики сформированности УУД ребенка с РАС по окончанию действия АОП.

Преимущества использования Таблицы УУД:

- Таблица УУД позволяет выявить индивидуальные потребности и специальные образовательные условия ученика с РАС, необходимые для освоения им АООП НОО, в том числе, определить специалистов психолого-педагогического сопровождения, актуальные направления коррекционной работы и формы проведения коррекционных занятий;
- оценка (количественная и качественная) актуальных проблем ученика, выявление его ресурсов, определяющих способность ребенка к дальнейшему обучению, развитию и социализации, позволяют группе специалистов, работающих с ребенком, коллегиально определить цели АОП;

- технологичность Таблицы УУД позволяет осуществить комплексный подход с участием всех специалистов при формулировании целей в обучении и воспитании детей с РАС, при выработке единой стратегии работы с ребенком и взаимодействия с родителями/законными представителями;
- простота освоения методики (не требует специального обучения);
- соответствие вариантов ответа по каждому навыку уровню сформированности данного навыка, что значительно облегчает составление АОП;
- возможность добавления комментариев, приведение примеров реагирования при описании навыка для ребенка позволяет конкретизировать цели при составлении АОП;
- возможность менять шаг бальной оценки, например, при незначительных достижениях, уменьшить шаг до 0,5;
- наглядное отображение результатов тестирования в виде схемы позволяет быстро оценить уровень развития навыков ребенка, определить эффективность и оценить динамику результатов проведенной работы во время повторных тестирований.

Ограничения по использованию Таблицы УУД: Таблица УУД не является стандартизированной методикой тестирования. Внешние условия, поведение человека, проводящего тестирование, и многие другие факторы никак не регламентируются в руководстве теста.

Оцениваемые сферы:

Все требования к овладению УУД детей с РАС подробно описаны во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС). Однако, для организации наблюдения и анализа возникающих трудностей у обучающегося с РАС, а также для оценки результативности оказываемой помощи было выделено **18 основных умений/навыков**, на наш взгляд, наиболее важных для обучения и социализации таких детей. Все они представляют большинство личностных, регулятивных и коммуникативных УУД. Познавательные универсальные учебные действия в Таблице УУД не представлены (за исключением навыка обобщения, генерализации) ввиду того, что учитель в процессе текущего контроля успеваемости может оценить уровень сформированности познавательных УУД.

18 основных умений/навыков были условно разделены на **4 сферы**:

- учебная деятельность;
- поведение (социализация);
- коммуникация;
- внеурочная деятельность.

Выделенные УУД составили основу Таблицы динамического наблюдения, которую могут использовать как учителя начальных классов, так и специалисты сопровождения (психолог, логопед, дефектолог, тьютор).

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Соблюдение норм и правил поведения (*школа, общественные места*).

3. Самостоятельность (*степень участия взрослого, тьютора*).
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям.
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы.
6. Умение организовать учебное пространство.
7. Умение принимать учебную задачу.
8. Умение сохранять учебную задачу.
9. Способность добиваться результата.
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (*поиск ошибок*).
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (*отметка, похвала, порицание*).
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков.
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.
14. Использование коммуникативных средств.
15. Умение вести диалог.
16. Умение задавать вопросы.
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание.
18. Умение организовать собственную деятельность (*перемена, досуг*).

Требования, предъявляемые к проведению тестирования:

Таблица УУД заполняется совместно всеми специалистами, работающими с ребенком в рамках АОП, дважды: перед началом разработки данного документа (при завершении адаптационного периода после начала учебного года) и по окончании его действия. В Таблицу заносятся результаты непосредственного наблюдения учителем, специалистами сопровождения за поведением ребенка в различных ситуациях и на разных занятиях при взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Возможно промежуточное заполнение Таблицы УУД перед проведением динамического ПМПк.

Необходимо учитывать, что ребенок может проявлять разные степени сотрудничества с разными людьми. Наблюдения за ребенком в разных ситуациях с разными взрослыми и сверстниками позволяет определить вариативность в его поведении, которая может объяснить вариативность в результатах теста.

Фиксирование результатов тестирования:

Каждый из 18 параметров Таблицы имеет 5 вариантов ответов, отражающих уровень сформированности данного навыка. Владение каждым навыком оценивается по шкале от 0 до 1, 2, 3 или 4, ранжированных по степени самостоятельности проявления навыка, частоты возникновения трудностей, а также вариантов оказания взрослыми помощи ребенку. При необходимости возможно уменьшение шага оценки до 0,5 баллов.

4 балла - навык сформирован на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием; 0 баллов - полное отсутствие данного навыка у ребенка.

Все пункты методики описаны в одном ключе и включают: № п/п и название навыка, 5 вариантов ответов об овладении ребенком данным

навыком, где каждому варианту ответа присвоено свое значение баллов (Н4), примеры реакций (при необходимости).

Для каждого навыка существует 3 шкалы баллов, где левая шкала - критерии оценки в баллах от 0 до 4 по каждому варианту ответа, средняя шкала - результаты первичного тестирования в баллах, правая шкала предназначена для результатов повторного тестирования в баллах того же ребенка по окончании действия АОП.

После первичного наблюдения за ребенком все данные тестирования учитель и все специалисты сопровождения заносят в свои Таблицы УУД, проставляя соответствующие значения баллов по каждому навыку в среднюю шкалу, а после коллегиального обсуждения учитель заполняет окончательный вариант Таблицы УУД.

В таблице 1 представлен пример заполнения Таблицы УУД на примере навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Таблица 1

Пример заполнения Таблицы УУД

13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми		Баллы начало	Баллы конец
Вместе с другими планирует и участвует в совместных мероприятиях (совместная игра, соревнования, др. совместная деятельность) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4		
При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнеров.	3		
При планировании совместной деятельности настаивает на своем , не учитывает интересы и пожелания других. В случае отказа принять его требования, может избегать совместной деятельности.	2		2
Эпизодически (<i>самостоятельно или с помощью взрослого</i>) включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.	1	1	
Избегает совместной деятельности. Может бурно реагировать (<i>описать как именно</i>) при попытках включения его в совместную деятельность.	0		

Для представления объективной картины уровня сформированности у ребенка каждого навыка рекомендуется при заполнении АОП в разделе «Особенности формирования УУД» приводить конкретные примеры реагирования в тексте выбранного варианта ответа, так как они могут представлять важную информацию для определения индивидуальных планируемых результатов обучающегося с РАС.

Пример формулирования варианта ответа для конкретного ребенка: 13.

Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми -

«Эпизодически с помощью взрослого включается в совместную деятельность (игры на перемене, игры в игровой комнате) со взрослым и одним-двумя детьми, но максимальная продолжительность совместной деятельности составляет 5-10 минут».

При проведении тестирования считается, что лучше недооценить навыки ребенка, чем переоценить их. При завышенных планируемых результатах, они могут оказаться слишком трудными для ребенка, что может способствовать закреплению негативного поведения во время занятий.

Повторное тестирование и визуальное отображение динамики результатов работы с ребенком:

Результаты повторного тестирования заносятся в ту же таблицу, при этом ячейки закрашиваются другим цветом. При проведении промежуточного динамического ПМПк в бланк Таблицы УУД можно добавить еще 1 столбик.

Ниже, на рисунке 1 приводится пример из таблицы для одного навыка, заполненной после первичного и повторного тестирования ребенка (начало и окончание периода действия АОП) с разрывом в несколько месяцев.

	Начало	Конец
4		
3		3
2		
1	1	
0		
Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)		

Рис. 1. Пример первичного и повторного тестирования ребенка

Использование результатов обследования для разработки АОП

Структура Таблицы УУД подразумевает, что отдельные пункты тестирования будут преобразованы в индивидуальные планируемые результаты ребенка с РАС с сохранением тех же формулировок. Однако определение планируемых результатов из множества навыков, по ко-

торым ребенок с РАС мог показать либо их отсутствие, либо низкий уровень их сформированности, является достаточно сложной задачей.

Поэтому на заседании ПМПк образовательной организации все специалисты, участвующие в реализации АОП, коллегиально определяют приоритетные планируемые результаты ребенка в области формирования УУД на период действия этого документа, стратегии их достижения и способы оценки достижения планируемых результатов.

Важно обсудить совместно с родителями предложенные планируемые результаты в области формирования УУД, чтобы понять, что все разделяют обоснованные ожидания от дальнейшей работы по развитию ребенка.

После определения целей команда специалистов коллегиально согласует, как будут выглядеть планируемые результаты достижения ребенка.

При разработке АОП выбирается не более 5-6 целей на основе результатов тестирования. Чрезмерное количество целей осложняет не только сам процесс достижения планируемых результатов, но и сбор данных по окончанию действия данного документа. Рекомендуется также делать упор на базовые навыки, которые связаны с развитием речи, а также на навыки, способствующие эффективному обучению, развитию и социализации ребенка с РАС в будущем.

ТАБЛИЦА ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Ученик:	Класс:		
Учитель:	Специалисты ССШ:		
Дата начала наблюдений:	Дата конца наблюдений:		
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)		баллы	показатели
		Баллы	
		4	
		3	
		2	
		1	
		0	
1. Мотивация к учебной деятельности			
С удовольствием ходит в школу на большинство уроков, сформирована учебно-познавательная мотивация			
Демонстрирует единичные протестные реакции (<i>описать какие именно</i>) в ситуации обучения в классе, но продолжает выполнять задания			
Иногда демонстрирует протестные реакции (<i>описать какие именно</i>) на конкретных уроках (<i>описать на каких именно</i>) или при выполнении определенных заданий (<i>описать каких именно</i>), отказ от выполнения заданий			
Часто демонстрирует выраженные протестные реакции (<i>описать какие именно</i>) на конкретных уроках (<i>описать на каких именно</i>), отказ от выполнения определенных заданий (<i>описать каких именно</i>)			
Часто демонстрирует выраженные протестные реакции (<i>описать какие именно</i>), отказывается от выполнения заданий на большинстве уроков			
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)			
Примеры дезадаптивного поведения:			
– выкрикивает с места, кричит, бежит по классу, выбегает из класса, сползает под стол, бросает вещи на пол и пр.			
– проявляет физическую агрессию (бьет, кусает и пр.) по отношению к учителю, сверстникам;			
– проявляет вербальную агрессию (ругается, сквернословит, обзывается и пр.) по отношению к учителю, сверстникам;			

	Баллы	
	Баллы	конец
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)		
– проявляет аутоагрессию (кусает себя, бьет, рвет волосы и пр.); – специально ломает, портит предметы в классе, школе, у одноклассников или учителя	4	
Соблюдает нормы и правила поведения, как в школе, так и в общественных местах на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	3	
Соблюдает установленные нормы и правила поведения в школе. Изредка нуждается в значительной помощи со стороны взрослого. В незнакомой ситуации способен ориентироваться на модель поведения другого человека: «Посмотри, как ведет себя мальчик. Веди себя так же».	2	
Самостоятельно соблюдает правила поведения в структурированной ситуации (урок). В неструктурированной ситуации (<i>перемена, столовая, экскурсия и пр.</i>), непредвиденная смена помещения или педагога, нуждается в контроле со стороны взрослого	1	
Соблюдает школьные нормы и правила поведения только при постоянном контроле со стороны взрослого	0	
Не соблюдает большинство правил поведения (<i>например, выбегает из класса, не соблюдает очередь и пр.</i>) в школе и в общественных местах даже при постоянном контроле взрослого		
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора)		
Способен действовать самостоятельно на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4	
Способен действовать самостоятельно. Поддержка взрослого необходима в новых (каких именно), незнакомых ситуациях	3	
Нуждается в сопровождении тьютора только в некоторых ситуациях (<i>описать каких именно</i>) и на некоторых уроках (<i>описать на каких именно</i>)	2	
Нуждается в постоянном присутствии тьютора на всех уроках и в течение всех режимных моментов, но некоторые действия ребенок способен выполнить самостоятельно (<i>описать какие именно</i>)	1	

	Баллы	
	баллы	пэном
<p align="center">УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)</p>	0	
	<p>Нуждается в постоянном сопровождении и помощи тьютора (максимальная степень участия тьютора)</p>	
<p>4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям</p>		
<p>Легко адаптируется к изменениям в классе, в школе (порядок уроков, место классе и пр.) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием</p>	4	
<p>Демонстрирует негативные реакции (описать какие именно) на конкретные единичные изменения (какие). (Например, хочет сидеть на определенном месте в столовой и пр.)</p>	3	
<p>Иногда демонстрирует негативные реакции (описать какие именно), на изменения (какие), легко успокаивается</p>	2	
<p>Бурно реагирует (описать как именно) даже на незначительные изменения (какие), но легко успокаивается</p>	1	
<p>Бурно реагирует (описать как именно) даже на незначительные изменения (какие) в классе, в школе, с трудом успокаивается</p>	0	
<p>5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы</p>		
<p>Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, школы</p>	4	
<p>Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, в большинстве случаев способен найти необходимое помещение в школе</p>	3	
<p>Самостоятельно ориентируется в пространстве класса. При передвижениях по школе нуждается в помощи взрослого, изредка ориентируется на визуальные подсказки</p>	2	
<p>Ориентируется в пространстве класса при использовании визуальных подсказок</p>	1	
<p>Не ориентируется в пространстве класса, школы</p>	0	

	Баллы		
	Число	описание	пэном
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)			
6. Умение организовать учебное пространство			
4	Может самостоятельно подготовиться к определенному уроку или в качестве подсказки способен использовать модель поведения другого человека. Самостоятельно поддерживает порядок на рабочем месте на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием		
3	Способен самостоятельно подготовиться к уроку, ориентируясь на фронтальную инструкцию. Не способен в качестве подсказки использовать модель поведения другого человека		
2	Готовится к уроку и соблюдает порядок на рабочем месте, в основном ориентируется на фронтальную инструкцию, но может нуждаться в частичной помощи взрослого		
1	Готовится к уроку и соблюдает порядок на рабочем месте при частичной помощи со стороны взрослого, но ориентируется на инструкцию, обращенную персонально к нему		
0	Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства		
7. Умение принимать учебную задачу			
4	Понимает и принимает большинство фронтальных и индивидуальных учебных инструкций		
3	Понимает и принимает знакомые фронтальные инструкции, иногда требуется индивидуальное дублирование		
2	Понимает и принимает инструкции, подкрепленные жестом или визуальной подсказкой		
1	Не приступает к выполнению задания самостоятельно. Нуждается в персональной , неоднократной повторной учебной инструкции		
0	Не приступает к выполнению задания самостоятельно. Нуждается в физической поддержке взрослого (например, взрослый сидит рядом, берет руку ученика и они пишут вместе слово)		

	Баллы	
	высшая	пéном
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)		
8. Умение сохранять учебную задачу		
Самостоятельно выполняет знакомое задание до конца	4	
Эпизодически прекращает выполнение задания, но самостоятельно способен к продолжению учебной деятельности	3	
Эпизодически прекращает выполнение задания. Нуждается во внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности только для сложного или продолжительного задания	2	
Эпизодически прекращает выполнение задания. Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности	1	
Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении большинства заданий	0	
9. Способность добиваться результата		
Прикладывает усилия для получения результата, проявляет настойчивость, добивается результата на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4	
При необходимости прикладывает усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, сразу обращается за помощью , не делает попыток добиться результата самостоятельно	3	
При необходимости прикладывает усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, протестует и отказывается от выполнения задания	2	
Как правило, начинает выполнять задание, но при необходимости прикладывает малейшие усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, прекращает деятельность	1	
Не начинает выполнять задание, если оно ему кажется сложным и не обращается за помощью	0	

	Баллы		
	четыре	три	два
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)			
10. Оценка правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок)			
Самостоятельно проверяет и находит ошибки на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4		
Способен найти самостоятельно незначительное количество ошибок	3		
Самостоятельно найти ошибки не способен, может найти ошибки при минимальной помощи учителя	2		
Способен найти единичные ошибки при постоянной помощи со стороны взрослого	1		
Не способен находить ошибки, не понимает, что от него требуется	0		
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, оценка как похвала/порицание)			
Адекватно воспринимает оценку, как учителя, так и одноклассников на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4		
Адекватно воспринимает оценку учителя. Чрезмерно эмоционально реагирует на негативную оценку сверстников	3		
Эпизодически излишне эмоционально реагирует на оценку (плачет, чрезмерно расстраивается)	2		
Ребенок принимает только положительную (с его точки зрения) оценку своей деятельности. В случае неприятия оценки бурно реагирует (проявляет агрессию, плачет и пр.).	1		
Безразличен к внешней оценке (учителя, одноклассников)	0		
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков			
Легко использует усвоенные знания и сформированные навыки в новых ситуациях на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, не нуждается в специальном обучении для этого	4		
Способен в основном самостоятельно переносить знания и навыки в аналогичную среду, но иногда нуждается в специальном обучении	3		

	Баллы	
	число	оценки
<p align="center">УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)</p>	2	
	1	
	0	
	13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми	
Способен к переносу единичных усвоенных знаний и навыков в аналогичную среду без специального обучения, но в основном нуждается в таком обучении	4	
Нуждается в специальном обучении , чтобы перенести хорошо усвоенные знания и отработанные навыки в аналогичную учебную ситуацию	3	
Не использует сформированные навыки и усвоенные знания в новых ситуациях	2	
14. Использование коммуникативных средств		
Вместе с другими планирует и участвует в совместных мероприятиях (<i>совместная игра, соревнование, другая совместная деятельность</i>) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4	
При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнеров	3	
При планировании совместной деятельности настаивает на своем , не учитывает интересы и пожелания других. В случае отказа принять его требования, может избегать совместной деятельности	2	
Эпизодически (самостоятельно или с помощью взрослого) включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес	1	
Избегает совместной деятельности. Может бурно реагировать (описать как именно) при попытках включения его в совместную деятельность	0	
14. Использование коммуникативных средств		
Адекватно выражает просьбу, отказ, просит о помощи в любых ситуациях с разными людьми на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4	
Адекватно выражает просьбу, отказ, просит о помощи. В новых (каких именно) ситуациях требуется напоминание	3	

	Баллы		
	баллы	начальн	конечн
<p align="center">УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)</p>	2		
	1		
	0		
	15. Умение вести диалог		
Умеет адекватно начинать и завершать диалог, учитывать интересы собеседника, придерживаться темы диалога на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4		
Может в течение некоторого времени поддерживать диалог на тему, предложенную собеседником	3		
Предпочитает говорить на интересующие его темы, не учитывая мнение собеседника	2		
Иногда инициирует диалог с другими людьми.	1		
Самостоятельно диалог не инициирует. Способен отвечать на вопросы других людей	0		
16. Умение задавать вопросы			
Задаёт вопросы разным людям в адекватной форме для получения необходимой информации на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4		
Задаёт вопросы знакомым взрослым и сверстникам для получения необходимой информации	3		
Задаёт некоторые вопросы для получения необходимой информации, но только взрослым . Вопросы сверстникам может задать только с поддержкой взрослого	2		

	Баллы	
	число	полюс
<p align="center">УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) (УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)</p>	1	
	0	
Часто стереотипно повторяет один и то же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ		
Практически не задает вопросы		
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание		
Выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям (в том числе помогает, радуется за их успехи и пр.) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием	4	
Выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям. Понимает причины некоторых эмоциональных состояний других людей	3	
Замечает эмоциональное состояние других людей. Иногда выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям	2	
Иногда проявляет интерес к эмоциям других (смотрит, подходит, комментирует, пр.)	1	
Отсутствует реакция на чувства и переживания других людей, либо реагирует специфическим образом (плачет, смеется и пр.)	0	
18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)		
Организует собственную деятельность, в том числе опираясь на модель поведения другого человека на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием. Часто выбирает себе такое же занятие, что и окружающие, занимается им продолжительное время	4	
Самостоятельно организует свою деятельность, способен заниматься чем-либо продолжительное время, но деятельность носит достаточно стереотипный характер	3	
Нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого при организации деятельности. Самостоятельно , либо после подсказки выбирает себе простое занятие. Может быстро пресыщаться и менять один вид деятельности на другой	2	

	Баллы	
	получен	максим
	баллы	баллы
<p align="center">УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные) <i>(УУД оцениваются только в школьных ситуациях или во время проведения школьных мероприятий)</i></p>	1	
	0	

Самостоятельно организовать собственную деятельность не может. Способен заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого

Не способен самостоятельно организовать свою деятельность. Будучи предоставлен самому себе демонстрирует полевое поведение и/или множественную аутистимуляцию. Попытка предложить ему какое-либо занятие не приводят к успеху (полевое поведение, аутистимуляция либо просто стоит).

**КЕЙС 1: Алексей С., 1 класс, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, вариант 8.3
АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С РАС**

1. Общие сведения

<p>Имя ребенка: Алексей С. Возраст ребенка: 8 лет 4 месяца Класс: 1 «Г»</p>	
<p>И.О. родителей: С. Артем Григорьевич; С. Людмила Александровна</p>	
<p>Ф.И.О. учителя: Г. Мария Сергеевна</p>	
<p>Ф.И.О. специалистов сопровождения: Учитель-логопед: С. Ольга Юрьевна Педагог-психолог: С. Елена Николаевна Учитель-дефектолог: Г. Мария Сергеевна Тьютор: Ч. Любовь Алексеевна</p>	
<p>Заключение и рекомендации ПМПК</p>	<p>Обучение в 1 классе по адаптированной основной образовательной программе для детей с расстройством аутистического спектра и нарушением интеллекта. Занятия с педагогом-психологом с целью развития коммуникативных навыков. Занятия с учителем-логопедом с целью растормаживания речи. Занятия с учителем-дефектологом с целью развития познавательной сферы.</p>
<p>Основная программа класса</p>	<p>АООП НОО (вариант 8.3)</p>
<p>Цель АООП</p>	<p>Обеспечение планируемых результатов в освоении АООП НОО, развития и социальной адаптации</p>
<p>Срок реализации АООП</p>	<p>январь 2015 – май 2015 г.</p>

2. Заключение и рекомендации ПМПК образовательной организации

<p>Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения индивидуальных планируемых результатов Заключение по результатам комплексной диагностики учителя, психолога, логопеда.</p>	<p>Мутизм. Невербальными средствами коммуникации (жест, карточки и т. д.) не владеет. Понимание речи ситуативно, резко ограничено. Объем пассивного словаря крайне низкий. Письменная речь не сформирована.</p>
<p>Особенности речи (Логопедическое заключение либо результаты наблюдения учителя за ребенком)</p>	<p>– повышенная отвлекаемость на заранее розданный дидактический материал – ребирает, крутит в руках, мнет; – уход в себя (в процессе выполнения бытовой деятельности (например, переодевание на физкультуру) прекращает ее, не доведя до конца, может начать выполнять обратный процесс); – продолжительность любой продуктивной деятельности не более 3 минут (быстро утомляется, перестает выполнять, сползает со стула); – двигательные стереотипные формы поведения, необходимость постоянной физической активности («заламывает» руки, стучит о стену, крутится всем корпусом, «ворочает» парты и т.д.).</p>
<p>Темп деятельности, утомляемость (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<p>– гиперчувствительность к тактильным раздражителям: требуется мять в руках пластилин и другие вязкие материалы, стучать кулаками по твердой поверхности, крутить в руках различные тактильные материалы; – восприятие информации на слух затруднено крайне низким пассивным словарным запасом, непонимание инструкций даже на бытовом уровне; – визуальное восприятие: трудности при сканировании большого количества объектов.</p>
<p>Особенности обработки сенсорной информации (по результатам опроса родителей, наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<p>– гиперчувствительность к тактильным раздражителям: требуется мять в руках пластилин и другие вязкие материалы, стучать кулаками по твердой поверхности, крутить в руках различные тактильные материалы; – восприятие информации на слух затруднено крайне низким пассивным словарным запасом, непонимание инструкций даже на бытовом уровне; – визуальное восприятие: трудности при сканировании большого количества объектов.</p>

<p>Особенности моторного развития и графических навыков (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – особенности крупной моторики: общая моторная неловкость, неуклюжесть; – особенности мелкой моторики: не сформирован трехпальцевый хват, ручку держит в кулаке; трудности при работе с мелким счетным материалом; – нарушение тонуса: слабый нажим, вся графическая деятельность возможна только под рукой; – нарушения пространственной ориентировки: не ориентируется в пространстве листа; границ строки, клетки, линейки не видит; даже при поддержке руки может написать в любом месте листа.
<p>Особенности формирования УУД (по результатам заполнения «Таблицы наблюдения УУД» учителем и специалистами сопровождения)</p>	
<p>1. Мотивация к учебной деятельности</p>	<p>В школу идет с удовольствием, однако часто демонстрирует выраженные протестные реакции (опрокидывает парты, сползает на пол, разбрасывает учебные принадлежности, портит готовую работу и т.д.), отказывается от выполнения многих заданий.</p>
<p>2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)</p>	<p>Соблюдает школьные нормы и правила только под руководством взрослого (требуется постоянное напоминание правил, дополнительные инструкции, визуальные подсказки и т.д.).</p>
<p>3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора)</p>	<p>Нуждается в постоянном присутствии взрослого на всех уроках и в течение всех режимных моментов (не может самостоятельно переодеться на физкультуру, помыть руки, сходить в туалет и т.д.). Самостоятельно не может выполнить даже самое простое задание, не владеет навыками имитации и работы по образцу.</p>
<p>4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям</p>	<p>Иногда демонстрирует негативные реакции на изменения в расписании (плачет, разбрасывает вещи, стучит кулаком в стену), однако при визуальной опоре легко успокаивается.</p>

5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы	Ориентируется в пространстве класса при использовании визуальных подсказок (цветовая маркировка). Нужное помещение в школе самостоятельно найти не может.
6. Умение организовать учебное пространство	Нуждается в постоянной помощи при организации учебного пространства, на пошаговую инструкцию не реагирует.
7. Умение принимать учебную задачу	Не приступает к выполнению задания самостоятельно, нуждается в физической поддержке взрослого (выполнение рука в руке).
8. Умение сохранять учебную задачу	Во время выполнения задания нуждается в постоянном внешнем побуждении, выполняет задание только совместно со взрослым.
9. Способность добиваться результата	Не умеет обращаться за помощью, при возникновении затруднений прекращает деятельность (сползает на пол, портит готовую работу, ломает карандаши и т. д.), или демонстрирует выраженную негативную реакцию (сбрасывает вещи с парты, стучит по столу и т. д.).
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок)	Не способен находить ошибки в результатах деятельности, не умеет сравнивать с образцом.
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка и оценка как похвала или порицание)	Безразличен к оценке учителя, не понимает систему поощрений.

12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков	Для переноса знаний в новые условия нуждается в многократном обучении.
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми	Эпизодически, при поддержке взрослого включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.
14. Использование коммуникативных средств	Не владеет коммуникативными средствами (мутичен, не использует альтернативную коммуникацию, не использует жесты); для выражения желаний использует нежелательное поведение (выхватывает, кричит, топает ногами, падает на пол и т. д.).
15. Умение вести диалог	Невербален, не умеет вести диалог. Не отвечает на вопросы (не использует жесты, не показывает карточкой).
16. Умение задавать вопросы	Невербален.
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание	Проявляет интерес к эмоциям других, смотрит, подходит.
18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)	Самостоятельно свою деятельность организовать не может, предоставленный сам себе раскачивает парту, стучит в стену и т. д. Способен заниматься знакомым видом деятельности под руководством взрослого.

Трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета <i>(по результатам освоения ребенком учебных предметов на начало периода в сравнении с требованиями программ учебных предметов по предыдущему классу обучения)</i>	Уровень знаний, умений и навыков ниже программных требований. Программа предыдущего класса не усвоена.		
	Русский язык	Чтение	Математика
	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельная графическая деятельность не сформирована: не обводит, не раскрашивает, не штрихует и т. д. – Буквы не копирует. 	<ul style="list-style-type: none"> – Звуки не называет. – Буквы не по-казывает. – Навык гло-бального чтения не сформирован. 	<ul style="list-style-type: none"> – Сенсорные этало-ны не сформирова-ны. – Сравнение по вели-чине недоступно. – Цифры не знает. – Число с количе-ством не соотносит. – Сравнение по коли-честву недоступно.
Другие особенности	нет		
Живой мир и устная речь	<ul style="list-style-type: none"> – Продуктивный ответ не сфор-мирован (мутизм, указатель-ный жест не сформирован, ответ картинкой недоступен, инструкцию не выполняет, имитация недоступна). – Мутизм. – Навык выбора картинки по названию не сформирован. 		

2.2 Определение специальных условий

2.2.1 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса

Специалисты сопровождения	Направления коррекционной работы	Форма занятий	Продолжительность и частота
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> Формирование коммуникативных навыков. Формирование навыка альтернативной коммуникации PECS. Коррекция проявлений нежелательного поведения. 	<ul style="list-style-type: none"> Групповая коррекционная работа. Индивидуальная коррекционная работа. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 раз в неделю по 1 часу. 2 раза в неделю по 30 минут.

Учитель-дефектолог	<p>Формирование навыка имитации. Обучение работе по образцу. Формирование указательного жеста. Развитие мелкой моторики, трехпальцевого хвата.</p>	Индивидуальная коррекционная работа.	2 раз в неделю по 30 минут.
Учитель-логопед	<p>Растормаживание речи. Работа над пониманием инструкций.</p>	Индивидуальная коррекционная работа.	2 раза в неделю по 30 минут.
Тьютор	<p>Генерализация коммуникативных навыков. Коррекция проявлений нежелательного поведения.</p>	Сопровождение ребенка на уроках специалистов предметников.	В течение планируемого периода.
Условия, необходимые для данного ребенка			
2.2.2 Описание специальных условий обучения			
Временной режим	<ul style="list-style-type: none"> – адаптационный период – сентябрь, сопровождение тьютора на период адаптации на всех уроках и режимных моментах; – режим обучения: щадящий режим обучения (постепенное увеличение времени в классе в течение адаптационного периода, начиная с 2 уроков); 		
Организация пространства школы/класса	<ul style="list-style-type: none"> – выбор оптимального места – отдельно стоящая парта, с утяжеленными ножками или прикрепленная к полу, возможность оказания физической помощи; – четкое зонирование пространства, выделение зоны для физической разгрузки – мат, мягкие подушки; зона для работы с пластилином – доска А3 для размазывания, коробка с пластилином; – цветная маркировка мебели и личных вещей ребенка; 		

2.2.2 Описание специальных условий обучения	Условия, необходимые для данного ребенка
<p>Организация пространства школы/класса</p>	<ul style="list-style-type: none"> – система визуальных подсказок: пошаговая инструкция по выполнению бытовых навыков: туалет, мытье рук, переодевание на физкультуру; тема подготовки к уроку; – общее на класс визуальное расписание в картинках аналогичных карточкам из книги PECS; с указанием всех уроков, перемен и режимных моментов, выполненное вертикально, с возможностью удаления карточек, с выполненными заданиями;
<p>Организация рабочего места</p>	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальное пространство для обучения – отдельно стоящая парта с утяжеленными ножками или прикрепленная к полу, система липучек на парте для крепления раздаточных материалов; коробка для готового материала; – визуальные подсказки: обозначение чисел с помощью Нумикона; соотнесение букв с картинками; – набор визуальных инструкций в символах PECS на парте, сопровождающих все фронтальные действия на уроке; – сопровождение всех печатных заданий визуальными символами PECS; – визуальные правила поведения на парте: тихо, не мни материалы, не ешь;
<p>Вспомогательные средства</p>	<ul style="list-style-type: none"> – план урока выполненный в виде пронумерованных коробок; – утяжеляющий манжет на ведущую руку; – трехгранная толстая ручка и карандаш, с наконечником для жевания; – использование жетонной системы с выбором поощрения из книги PECS; – коммуникативная книга PECS и шаблон для построения фразы; – индивидуальный сенсорный бокс для разгрузки, состоящий из вязких материалов; – сопровождение всех раздаточных материалов липучкой;

<p>2.2.2 Описание специальных условий обучения</p>	<p>Условия, необходимые для данного ребенка</p>
<p>Технические средства обучения</p> <p>Специальный дидактический, методический материал</p>	<ul style="list-style-type: none"> – визуальный таймер, используемый при выполнении стереотипных действий; – использование микрофона при отработке имитации слогов; – Нумикон; – адаптированные учебные материалы, снабженные липучками и визуальным инструкциями; – тетради формата А4 с увеличением клетки и очерчивание по две линейки; – предоставление заданий на отдельных листах; – использование тетрадей для дошкольников; – задания, снабженные визуальной инструкцией; задания с возможностью продуктивно-го ответа, выбора ответа из 2-3; задания с возможностью приклеивания ответа (цифра, буква); – образец написания цифр; образец обозначения цифр Нумиконом.
<p>Форма и условия оценки достижений</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Форма оценки; – адаптированные тесты, с возможностью продуктивного ответа, выбора ответа из 2-3. – Условия оценки; – изменение обстановки – выполнение в индивидуальном режиме, в сопровождении тьютора.

3. Освоение предметных областей

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность
Математика	Научится обозначать основные цвета, используя указательный жест и карточку.	2
	Научится показывать основные геометрические фигуры (круг, треугольник, квадрат).	1
	Научится выстраивать сериационный ряд из 3 предметов.	2
	Научится выкладывать «столько же» предметов, сколько на образце.	2
	Научится показывать и записывать числа 1–5.	1
Математика	Научится соотносить число с количеством в пределах 5 на Нумиконе.	2
	Научится подкладывать в готовую схему примера фишки из Нумикона.	2
	Научится соединять две точки по линейке.	1
	Научится вставлять пропущенные числа в числовой ряд 1–5.	2
	Научится вписывать узор в увеличенную клетку 1,5x1,5 см.	1
Чтение	Научится показывать буквы.	2
	Научится составлять слоги и трехбуквенные слова из изученных букв.	2
	Научится соотносить слово и картинку (глобально, не менее 30 слов).	1
	Научится произносить звук, опираясь на его знаковое изображение.	2
	Научится читать закрытые слоги, состоящие из изученных букв.	1
	Научится слушать текст из 4–5 предложений с порой на картинки.	2
	Научится подбирать картинку под прослушанное предложение.	1

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность
Русский язык	Научится обводить, штриховать, раскрашивать простые рисунки и фигуры.	2
	Научится обводить все строчные и прописные буквы русского алфавита.	2
	Научится писать по образцу и на слух отдельные буквы.	1
	Научится называть свое имя, имена родителей и учеников класса.	1
Живой мир и устная речь	Научится выделять по инструкции не мене 5 слов из каждой словарной категории, используя указательный жест.	2
	Научится повторять за взрослым трехбуквенные слова.	2
	Научится подбирать картинку под предложение, сказанное взрослым.	2
	Научится сопровождать сказку, рассказанную взрослым, иллюстрациями.	1
	Научится выполнять простую аппликацию из 5–6 деталей по образцу.	2
Технология	Научится выполнять простую поделку из 3–4 частей по образцу.	1
	Научится вырезать простые геометрические формы.	1
	Научится выполнять простую работу красками по образцу.	1
Искусство	Научится выполнять простые движения под музыку по имитации.	1
	Научится подражать игре на музыкальных инструментах.	1
Физическая культура	Научится выполнять упражнения по имитации.	1
	Научится выполнять простые движения в строю (шаг, бег и т.д.).	1
	Научится участвовать в простой эстафете, спокойно дожидаясь своей очереди.	1

4. Формирование универсальных учебных действий

Индивидуальные планируемые результаты УУД на период	Результативность	Исполнители
Будет выполнять большинство школьных правил с опорой на визуальные подсказки.	1	учитель психолог логопед дефектолог тьютор
Научится самостоятельно готовиться к уроку с опорой на визуальные подсказки.	2	
Научится самостоятельно выполнять знакомые задания с опорой на образец.	2	
Овладеет средствами альтернативной коммуникации (карточки PECS и жесты) с целью обозначения просьб, просьбы о помощи и т. д.	1	
Будет участвовать в совместной деятельности со взрослым и 1–2 детьми.	1	

5. Коррекционно-развивающая область

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность	Исполнители	Формы работы
Коррекция нежелательного поведения	Научится спокойно сидеть за столом в течение 40 минут, не портя учебные принадлежности, не отрывая визуальные подсказки с парты.	2	учитель	– Наблюдение за проявлением нежелательного поведения. – Коррекция поведения в ходе урочной и внеурочной деятельности.
	Научится использовать вместо нежелательного поведения обозначение просьбы с помощью системы альтернативной коммуникации PECS и обиходного жеста.	2	тьютор	– Наблюдение за проявлением нежелательного поведения. – Коррекция поведения в ходе внеурочной деятельности.

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность	Исполнители	Формы работы
Коррекция нежелательного поведения	Научится самостоятельно прекращать крик с опорой на визуальные правила поведения и систему поощрений альтернативного поведения.	2	психолог	<ul style="list-style-type: none"> – Наблюдение за проявлением нежелательного поведения. – Составление плана по коррекции нежелательного поведения. – Индивидуальные занятия. – Групповые занятия.
Формирование социально-бытовых навыков	Научится самостоятельно передвигаться на физкультурную опору на визуальные подсказки.	1	учитель	<ul style="list-style-type: none"> – Формирование навыков в рамках внеурочной деятельности. – Рекомендации родителям.
	Научится принимать пищу в столовой, используя столовые приборы	2		
Формирование социально-бытовых навыков	Научится убирать посуду и выбрасывать остатки еды.	2	тьютор	Формирование навыков в рамках внеурочной деятельности.
	Научится самостоятельно складывать портфель и доставать необходимые учебные принадлежности по инструкции.	2		
	Научится самостоятельно убирать игрушки.	1		

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность	Исполнители	Формы работы
Формирование коммуникативных навыков	Научится обозначать просьбу с помощью системы альтернативной коммуникации PECS и обиходного жеста.	2	психолог	– Индивидуальные занятия. – Групповые занятия.
	Научится спонтанно использовать вербальные формы приветствия.	1	учитель	– Генерализация навыков в рамках уроков и внеурочной деятельности.
	Научится выполнять знакомое действие совместно с другим ребенком в паре и в малой группе.	1	тьютор	– Генерализация навыков в рамках внеурочной деятельности.
Формирование и развитие устной речи	Научится повторять за педагогом трехбуквенные слова.	2	логопед	Индивидуальные занятия.
	Научится самостоятельно называть односложные картинки.	1		
	Научится повторять одиночные движения артикуляционной моторики.	2	учитель	– Генерализация навыков в рамках уроков и внеурочной деятельности.
Формирование базовых предпосылок учебной деятельности	Научится выполнять вербальные инструкции с опорой на визуальные подсказки и без них.	2		
	Научится использовать указательный жест или выбор карточки для ответа на вопрос.	1	дефектолог	Индивидуальные занятия.

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность	Исполнители	Формы работы
Формирование базовых предпосылок учебной деятельности	Научится повторять за взрослым одиночные движения мелкой моторики, серию движений общей моторики, действия с предметами с выбором предмета из серии.	2	дефектолог	Индивидуальные занятия.
	Научится соотносить идентичные и неидентичные предметы и картинки.	2		
	Научится повторять образец из 5–6 элементов (в аппликации, конструировании и т.д.).	2		
	Научится выполнять графические упражнения (обводка, штриховка, раскрашивание) самостоятельно, правильно удерживая карандаш.	2	учитель	– Генерализация навыков в рамках уроков и внеурочной деятельности.

* **Результативность** – оценка достижения планируемых результатов во всех таблицах указывается одним из трех числовых значений соответственно:

0 – планируемые результаты не достигнуты;

1 – достижение планируемых результатов имеет незначительную положительную динамику;

2 – достижение планируемых результатов имеет значительную положительную динамику.

АНАЛИЗ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ:

Анализ эффективности планируемых результатов освоения предметных областей:

Математика: анализ оценки планируемых результатов по математике показал, что в основном положительная динамика в освоении сенсорных эталонов, освоении счета и соотношении числа с количеством достигнута с помощью Нумикона.

Русский язык: достигнута положительная динамика в выполнении всех графических действий, а также стала доступна обводка прописных букв.

Чтение: достигнута положительная динамика в реципрокном узнавании букв, соотношении букв со звуками, а также стало доступным прочтение отдельных слогов.

Анализ эффективности планируемых результатов формирования УУД:

В результате оказания комплексной помощи обучающемуся учителем и специалистами сопровождения были частично достигнуты запланированные результаты. Стало возможным выполнение учеником правил поведения в школе, сформирован на начальном этапе навык альтернативной коммуникации, стало возможным выполнение знакомых заданий самостоятельно.

Анализ эффективности планируемых результатов коррекционно-развивающей области:

Поставленные задачи по коррекции поведения достигнуты частично. Стереотип учебного поведения в классе на основных структурированных уроках сформирован.

Эффективность коррекционной работы по формированию социально-бытовых навыков в целом имеет положительную динамику. Стало возможным самостоятельное передевание на физкультуру, подготовка к уроку, прием пищи.

Поставленные задачи формирования коммуникативных навыков достигнуты частично. Навык альтернативной коммуникации введен, однако остаются сложности с генерализацией навыка.

Эффективность работы по развитию устной речи в целом имеет некоторую положительную динамику. Стало возможным имитация отдельных звуков, слогов и коротких слов, а также обозначение коротких слов.

Работа по формированию базовых предпосылок учебной деятельности показала положительную динамику. Были достигнуты все поставленные задачи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

На момент окончания действия АОП ребенок имеет выраженные трудности, связанные с:

- отсутствием устной речи;
- трудностями формирования графических навыков (письмо прописными буквами, написание цифр);
- недостаточным развитием самостоятельности;
- необходимостью генерализации всех навыков: имитации, выполнения инструкций, альтернативной коммуникации и т.д.

РЕКОМЕНДОВАНО:

Изменение (корректировка) АОП на следующий учебный период:

- увеличение интенсивности работы с логопедом по растормаживанию речи;
- дополнительные занятия по расширению навыка альтернативной коммуникации.

Психолого-педагогическая характеристика ученика 1 «Г» класса ГБОУ ВПО МГПУ ЦПМССДиП

Алексея С. (дата рождения: 25.07.2006 г.)

Возраст ребенка на данный момент 8 лет 2 месяца. С сентября 2014 года обучается в школьном отделении в 1 «Г» классе по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (вариант 8.3), до этого год обучался по программе подготовительного класса.

Самостоятельно приходит в кабинет, садится за парту. Самостоятельно подготовиться к уроку не может даже с опорой на визуальную схему, требуется частичная физическая помощь. На визуальное расписание не ориентируется. Выдерживает за партой 30–35 минут, при утомлении может начать раскачивать парту, издавать горловые звуки. На визуальные подсказки и правила не ориентируется. Может отрывать с парты прикрепленные материалы, визуальные стимулы и т.д. При утомлении или сенсорной перегрузке раскачивает парту. Стучит о стену, издает горловые звуки, ложится на пол.

Самостоятельный контроль деятельности недоступен даже при выполнении простого знакомого задания: не доделывает до конца, отрывает/портит уже сделанную работу, закрашивает полностью весь лист и т.д. Может портить материал: отрывает куски пазлов, ломает карандаши, мнет карточки и т.д. Плохо понимает новую устную инструкцию, требуется визуальная поддержка. Работать по образцу не умеет. Вызывает затруднение понимание любой устной инструкции, даже на бытовом уровне.

Вербальное поведение не сформировано, не использует ни речь, ни жесты, ни карточки. При необходимости получить тот или иной предмет ходит по классу, ищет. Может начать плакать. Не привлекает взрослого для получения желаемого. Указательный жест не сформирован.

В свободной деятельности автономен. К детям подходит, смотрит, что они делают, спокойно переносит физический контакт. Агрессии даже в ответ не проявляет. Все вербальные просьбы выученные. Бытовые жесты понимает, самостоятельно не использует. На тактильный контакт реакция положительная, сам является инициатором физического контакта со взрослым. Явных предпочтений среди детей не отмечено. На перемене стучит в стену, сидит за партой, лежит на парте или на полу.

Знания по основным предметам значительно ниже программных требований. Основные трудности связаны с отсутствием вербального поведения и трудностями продуктивного взаимодействия. Скорость накопления навыков низкая. Трудности формирования продуктивного ответа.

Учебные навыки

Математика. Цвета и формы не показывает, карточку из 2 не выбирает. Цифры не знает. Число с количеством не соотносит.

Чтение. Буквы не знает. Глобально слова с картинкой не соотносит. Показать/выбрать картинку из двух не может.

Графическая деятельность. Трехпальцевый хват нестойкий. Умеет обводить по трафарету, линии нечеткие. Может соединять точки. Умеет раскрашивать. Контур предмета не видит.

Ознакомление с окружающим миром и развитие речи. Показать/выбрать предмет из 2 не может. Речь не использует. Может повторить слоги и короткие слова. В заученных ситуациях изредка использует слова «пока», «привет».

Практические навыки. Умеет резать по линии. Умеет приклеивать части аппликации, соотнося их с контуром или меткой. Умеет лепить шарик и колбаску из пластилина после моделирования действия. При выполнении практических заданий может есть клей, пластилин, грызть карандаши. Может испортить результат работы.

Навыки самообслуживания. Навыки самообслуживания сформированы не в полном объеме. В туалет не просится. Переодевается на физкультуру с жестовой подсказкой. Ест неаккуратно, может начать есть руками.

Рекомендации:

1. Обучение в школьном отделении в 1 классе по АООП НОО (вариант 8.3) с составлением ИУП и возможностью проведения дополнительных занятий с учителем-дефектологом.
2. Групповые занятия с педагогом-психологом с целью развития коммуникативных навыков.
3. Индивидуальные занятия с учителем-логопедом с целью формирования альтернативной системы коммуникации.

ТАБЛИЦА ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Ученик: Алексей С.	Класс: 1 «Г»	
Учитель: Г. Мария Сергеевна	Учитель-логопед: С. Ольга Юрьевна Педагог-психолог: С. Елена Николаевна Учитель-дефектолог: Г. Мария Сергеевна Тьютор: Ч. Любовь Алексеевна	
Дата начала наблюдений: сентябрь 2014 г.	Дата конца наблюдений: май 2015 г.	
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
1. Мотивация к учебной деятельности		
Иногда демонстрирует протестные реакции (<i>описать, какие именно</i>) на конкретных уроках (<i>описать, на каких именно</i>) или при выполнении определенных заданий (<i>описать, каких именно</i>), отказ от выполнения заданий.		2
Часто демонстрирует выраженные протестные реакции (<i>описать, какие именно</i>) на конкретных уроках (<i>описать, на каких именно</i>), отказ от выполнения определенных заданий (<i>описать, каких именно</i>).	1	
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)		
Соблюдает школьные нормы и правила поведения только при постоянном контроле со стороны взрослого.		1
Не соблюдает большинство правил поведения (<i>например, выбегает из класса, не соблюдает очередь и пр.</i>) в школе и в общественных местах даже при постоянном контроле взрослого.	0	
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора)		
Нуждается в сопровождении тьютора только в некоторых ситуациях (<i>описать, каких именно</i>) и на некоторых уроках (<i>описать, на каких именно</i>).		2
Нуждается в постоянном сопровождении и помощи тьютора (максимальная степень участия тьютора).	0	
4. Владение начальными навыками адаптации к изменениям		
Демонстрирует негативные реакции (<i>описать, какие именно</i>) на конкретные единичные изменения (<i>какие</i>).		3
Иногда демонстрирует негативные реакции (<i>описать, какие именно</i>) на изменения (<i>какие</i>), легко успокаивается.	2	

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы		
Самостоятельно ориентируется в пространстве класса. При передвижениях по школе нуждается в помощи взрослого, изредка ориентируется на визуальные подсказки.		2
Ориентируется в пространстве класса при использовании визуальных подсказок.	1	
6. Умение организовать учебное пространство		
Готовится к уроку и соблюдает порядок на рабочем месте, в основном ориентируется на фронтальную инструкцию, но может нуждаться в частичной помощи взрослого.		1
Готовится к уроку и соблюдает порядок на рабочем месте при частичной помощи со стороны взрослого, но ориентируется на инструкцию, обращенную персонально к нему.	0	
7. Умение принимать учебную задачу		
Не приступает к выполнению задания самостоятельно. Нуждается в персональной, неоднократно повторенной учебной инструкции.		1
Не приступает к выполнению задания самостоятельно. Нуждается в физической поддержке взрослого (например, взрослый сидит рядом, берет руку ученика и они пишут вместе слово).	0	
8. Умение сохранять учебную задачу		
Эпизодически прекращает выполнение задания. Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности.		1
Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении большинства заданий.	0	
9. Способность добиваться результата		
Не начинает выполнять задание, если оно ему кажется сложным и не обращается за помощью.	0	0

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок)		
Не способен находить ошибки, не понимает, что от него требуется.	0	0
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, оценка как похвала/порицание)		
Безразличен к внешней оценке (учителя, одноклассников).	0	0
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков		
Нуждается в специальном обучении, чтобы переносить хорошо усвоенные знания и отработанные навыки в аналогичную учебную ситуацию.	1	1
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми		
Эпизодически (самостоятельно или с помощью взрослого) включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.	1	1
14. Использование коммуникативных средств		
Способен выражать просьбу, отказ, просить помощь доступными средствами при наличии поддержки со стороны взрослого. Эпизодически использует крик или другие формы нежелательного поведения (описать, какие именно).		1
Не владеет навыком выражения просьб (в том числе просьбе о помощи) либо использует с этой целью нежелательные формы поведения (какие именно).	0	
15. Умение вести диалог		
Самостоятельно диалог не инициирует. Способен отвечать на вопросы других людей.	0	0
16. Умение задавать вопросы		
Практически не задает вопросы.	0	0
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание		
Иногда проявляет интерес к эмоциям других (смотрит, подходит, комментирует, пр.).	1	1

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)		
Нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого при организации деятельности. Самостоятельно, либо после подсказки выбирает себе простое занятие. Может быстро пресыщаться и менять один вид деятельности на другой.		2
Самостоятельно организовать собственную деятельность не может. Способен заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого.	1	

КЕЙС 2: Артем К., 3 класс, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, вариант 8.2
Адаптированная образовательная программа обучающегося с РАС
1. Общие сведения

Ф. И.О. ребенка: Артем К.	
Возраст ребенка: 10 лет 10 мес.	
Класс: 3	
Ф.И.О. родителей: С. Екатерина Сергеевна, К. Валерий Александрович	
Ф.И.О. учителя: З. Ольга Викторовна	
Ф.И.О. специалистов сопровождения: Учитель-логопед: С. Ольга Юрьевна Педагог-психолог: Н. Юлия Валерьевна	
Заключение и рекомендации ПМПК	<ul style="list-style-type: none"> – Рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей школьного возраста с когнитивными нарушениями и РАС с 01.09.2014 г. в 3-ем классе. – Занятия с педагогом-психологом: с целью развития эмоционально-личностной сферы и коммуникативных навыков. – Занятия с учителем-логопедом с целью развития всех сторон речи.
Основная программа класса	АООП НОО (вариант 8.2)
Модель/форма обучения	класс для детей с РАС
Цель АООП	Обеспечение планируемых результатов в освоении АООП НОО, развития и социальной адаптации
Срок реализации АООП	2014–2015 учебный год

2. Заключение и рекомендации ПМПК образовательной организации

<p>2.1 Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения целей АООП</p>	<ul style="list-style-type: none"> – понимание обращенной речи нарушено; – трудности восприятия вербальной инструкции (как в устной, так и в письменной форме); – в речи отмечаются запинки легкой степени; – нарушено произношение вибрантов, отмечаются нестойкие призвуки в произношении шипящих звуков; – в незнакомых, многосложных словах со стечением согласных отмечаются нарушения слоговой структуры; – пассивный словарь по объему незначительно превышает активный, можно отметить недостаточность предикативного и атрибутивного словаря. Отмечается наличие лексических замен. Выражены трудности в актуализации слов; – нарушен фонематический слух; – навыки звуко-слового анализа в стадии автоматизации; – грамматический строй сформирован недостаточно: отмечаются ошибки в окончаниях существительных, прилагательных при изменении по числам, падежам. Навыки использования сложных предлогов сформированы неустойчиво. Навыки словообразования недостаточны: отмечаются трудности образования новых слов префиксальным, суффиксальным способом; – связанная речь сформирована недостаточно; – затрудняется в установлении причинно-следственных связей. При составлении рассказа по сюжетной картине требуется дополнительная стимуляция и организация в виде направляющих вопросов, опорных слов; – затрудняется при пересказе прочитанного; – понимание скрытого смысла недоступно;
---	---

Особенности речи
(Логопедическое заключение либо результаты наблюдения учителя за ребенком)

<p>Темп деятельности, утомляемость <i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – деятельность продуктивная, целенаправленная; – способен выдерживать урок продолжительностью 40 мин.; – способен непрерывно заниматься одним видом деятельности 20–25 минут; – утомляемость не ярко выражена; в основном наступает на фоне деятельности, связанной с письмом, другими видами ручной деятельности; – темповые характеристики деятельности снижены. Отмечается недостаточная скорость письма, как букв, так и цифр;
<p>Особенности обработки сенсорной информации <i>(по результатам опроса родителей, наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – трудности в переработке слуховой информации (понимание многоступенчатых инструкций, обращенной речи); – часто бурно реагирует (раздражается, говорит, что не может больше этого слышать) на некоторые слуховые раздражители (крик, плач одноклассника, повторяющиеся эхолалии);
<p>Особенности моторного развития и графических навыков <i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – трехпальцевый хват сформирован нечетко; – нажим при письме слабый, линии нечеткие; – нажим при письме слабый, линии не четкие; – испытывает трудности в предметно-практической деятельности: двуручные действия при работе ножницами сформированы частично, пластилин самостоятельно не мнет, форму колбаски, шара пластилину не придает; – при закрашивании нажим слабый, быстро устает, может отказываться от деятельности; – графический образ букв сформирован нечетко. Соединения букв специфические. Скорость письма низкая;

Особенности формирования УУД (по результатам заполнения «Таблицы наблюдения УУД» учителем и специалистов сопровождения)	
1. Мотивация к учебной деятельности.	С удовольствием выполняет те задания, в которых чувствует себя успешным. На фоне неуспешности на уроках ИЗО, окружающего мира, чтения отмечаются протестные реакции в виде отказа от деятельности. Также на фоне неуспешности может «уходить в себя»: не реагирует на обращение учителя, отказывается выходить из класса или заходить в него. Может спрятаться в туалете. В столовой может отказываться от еды. При этом не всегда может сформулировать, что его расстроило. Чаще переживает, если что-то не доделал.
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места).	На перемене в ходе игр с одноклассниками может толкнуть другого ребенка. Небрежно «кидает» тетрадь на стол учителю для проверки. Рассердившись, что не успел что-то сделать, может «швырнуть» тетрадь на пол.
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора).	Нуждается в сопровождении тьютора при выполнении незнакомых заданий с многоступенчатой инструкцией, письменных заданий, требующих достаточно высокой скорости (письмо под диктовку), либо моторных усилий (работа с ножницами, лепка).
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям.	Легко адаптируется к изменениям в классе, в школе на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы.	Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, способен найти необходимое помещение в школе: столовая, кабинеты труда, физкультуры и т. д.
6. Умение организовать учебное пространство.	Может самостоятельно подготовиться к определенному уроку. В случае затруднений в качестве подсказки способен использовать модель поведения другого человека. Самостоятельно поддерживает порядок на рабочем месте.

7. Умение принимать учебную задачу.	Реагирует на знакомые фронтальные инструкции. Новые или менее знакомые инструкции необходимо подкреплять визуальными стимулами в виде образца, алгоритма. Восприятие многоступенчатой инструкции затруднено.
8. Умение сохранять учебную задачу.	В случае утомления, затруднений, а вследствие этого снижения мотивации может на время прекратить выполнение задания. Способен возобновить работу сам, либо после незначительного воздействия со стороны взрослого (дополнительная мотивация, похвала, помощь).
9. Способность добиваться результата.	В случае затруднений может некоторое время пробовать преодолеть их сам (если есть мотивация к данному виду деятельности), а потом обращается за помощью к педагогу. Помощь принимает. При отсутствии мотивации, может отказаться от деятельности, не прикладывая усилий к достижению результата, не обращается за помощью.
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок).	Может самостоятельно проверить свою работу и найти некоторое количество ошибок.
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников.	Адекватно воспринимает оценку как учителя, так и одноклассников. Мотивирован на получение хорошей отметки.
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков.	Чаще всего способен к переносу полученных знаний в аналогичную ситуацию. Может нуждаться в специальном обучении.

<p>13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.</p>	<p>При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других. Но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнера.</p>
<p>14. Использование коммуникативных средств.</p>	<p>В большинстве случаев адекватно выражает просьбу, отказ, просит о помощи.</p>
<p>15. Умение вести диалог.</p>	<p>Способен инициировать диалог со знакомыми людьми. Поддерживает непродолжительное время. Сам подходит, задает вопросы на интересующую его тему, ждет ответа. Расстраивается, если его не понимают (речь аграмматичная).</p>
<p>16. Умение задавать вопросы.</p>	<p>При обращении к взрослому и/или сверстнику использует простые вопросы, аграмматичную фразу. Расстраивается, если его не понимают. Затрудняется при ответах на вопросы, с трудом формулирует свою мысль. Для ответа чаще использует слово или короткую аграмматичную фразу.</p>
<p>17. Эмоциональная отзывчивость, соперничество.</p>	<p>Замечает эмоциональное состояние других людей. При этом не всегда проявляет сочувствие к окружающим. Может смеяться, когда другой ребенок, например, упал. Иногда выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям.</p>
<p>18. Умение организовывать собственную деятельность (<i>перемена, досуг</i>)</p>	<p>В процессе свободной деятельности чаще выбирает стереотипные занятия. В основном, это догонялки. Также может лежать на мягких модулях, либо играть на планшете. Принимает совместную игру с одноклассниками, предложенную взрослым. В случае затруднений теряет интерес, уходит. В целом свободная деятельность носит стереотипный характер.</p>

<p>Трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета <i>(по результатам обучения ребенка в учебных дисциплинах)</i></p>	<p>Математика. Затрудняется при: – понимании инструкций со сложными лексико-грамматическими конструкциями; – понимании условия задачи (необходимо ее иллюстрирование, подробный разбор); – решения задач в 1–2 действия на сложение и вычитание, на разностное сравнение чисел и задач в 1 действие, раскрывающих конкретный смысл действий умножения и деления; – выполнении краткой записи задачи, схематического рисунка; – составлении текстовых задач по схематическому рисунку, по краткой записи, по числовому выражению, по решению задачи; – решении задач с величинами: цена, количество, стоимость; – при оперировании математическими терминами: слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность, произведение, множитель, делимое, делитель, частное, выражение, значение выражения.</p>	<p>Литературное чтение. – недостаточно автоматизирован навык чтения: чтение по слогам, скорость низкая. Затрудняется при: – интонировании текста с опорой на знаки препинания; – составлении плана (деления текста на части, назывании каждой части); – пересказе текста по плану; – составлении рассказа о герое прочитанного произведения по плану; – определении темы и главной мысли произведения.</p>	<p>Русский язык. Затрудняется при: – соединении букв при письме; понимании терминов «поставительные предложения», «подлежащие предложения»; «грамматических особенностей предложений, различных по цели высказывания»; – различении предложений по интонации (восклицательные, невосклицательные, вопросительные); – различении признаков текста и типов текстов (повествование, описание); – понимании терминов «корень слова», «однокоренные слова», «фразные формы слова»; – подборе однокоренных слов; – фонетической характеристике гласных и согласных звуков; – составлении предложений на заданную тему.</p>	<p>Окружающий мир. Затрудняется при: – поиске необходимой информации в учебнике; письменно ответов (в виде тестовых заданий) на вопросы по теме урока; – устных ответах на вопросы по теме урока.</p>	<p>Изобразительная деятельность. Труд. Затрудняется при: – вырезании мелких деталей с неровными линиями; – намазывании клеем-карандашом мелких деталей; – рисовании по образцу; – разминании пластилина; – придании пластилину формы шара; – придании пластилину формы колбаски.</p>
--	--	---	---	--	---

Другие особенности (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)	Отмечается страх допустить ошибку, ответить неправильно.		
2.2 Определение специальных условий			
2.2.1 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса			
Специалисты сопровождения	Направления коррекционной работы	Форма занятий	Продолжительность и частота
Учитель-логопед	<ul style="list-style-type: none"> – формирование связной речи: составление рассказа по сюжетной картине с опорой на вопросы; – расширение словарного запаса по лексическим темам; – обучение звуко-буквенному анализу слов; – обучение правильному употреблению форм множественного числа имен существительных и имен прилагательных; – обучение правильному согласованию существительных, прилагательных и глаголов в роде и числе; – обучение правильному употреблению предлогов в словосочетаниях и предложениях с опорой на схемы. 	Индивидуальная коррекционная работа	2 раза в неделю по 40 мин.
Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> – формирование коммуникативных навыков; – развитие личностной сферы (УУД); – формирование регулятивных навыков (УУД). 	Групповая коррекционная работа	1 раз в неделю по 1 часу

<p>2.2.2 Описание специальных условий обучения</p>	<p>Условия, необходимые для данного ребенка</p>
<p>Временной режим</p>	<ul style="list-style-type: none"> – соответствует режиму класса
<p>Организация пространства школы/класса</p>	<ul style="list-style-type: none"> – зона отдыха, релаксации (мягкий мешок, палатка, в которой можно на некоторое время уединиться); – система визуальных подсказок в разных зонах класса (правила поведения, алгоритмы выполнения конкретных заданий); – визуальное расписание для всего класса на неделю и конкретный учебный день с обозначением видов деятельности на конкретном уроке;
<p>Организация рабочего места</p>	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуальные визуальные опоры на парте (таблица умножения, схема разбора предложения по членам предложения, таблица единиц измерения); – письменное дублирование всех инструкций; – индивидуальные правила поведения в виде пиктограмм (поведение на перемене), социальных историй (поведение в общественных местах, во время экскурсий);
<p>Вспомогательные средства</p>	<ul style="list-style-type: none"> – план урока с указанием страниц и номеров упражнений (на доске, либо индивидуально на парте) – шумопоглощающие наушники, используемые на перемене или в общественных местах;
<p>Технические средства обучения</p>	<ul style="list-style-type: none"> – планшет для воспроизведения индивидуальной наглядности; – использование таймера при выполнении самостоятельных работ с целью самостоятельного контроля за временем; – диктофон для записи и прослушивания собственной речи с целью контроля за ее звучанием (звуковое и интонационное оформление);

<p>Специальный дидактический, методический материал</p>	<ul style="list-style-type: none"> – наличие пошаговой инструкции к заданиям, подкрепленной условными обозначениями; – сокращенные по объему и упрощенные по содержанию тексты с картинками для каждого предложения; – упрощение диалогов, снабжение диалогов именами героев; – бланки с минимальной необходимостью заполнения; – адаптированные правила (русский язык, математика) в виде таблиц и схем; – пошаговые алгоритмы для выполнения определенных заданий;
<p>Форма и условия оценки достижений</p>	<p><u>Форма оценки:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – адаптированные тесты (математика, русский язык, чтение, окружающий мир); – адаптированные контрольные работы; – диктанты с картинками для каждого предложения для лучшего понимания содержания текста. <p><u>Условия оценки</u> (для обеспечения комфортной, спокойной обстановки):</p> <ul style="list-style-type: none"> – увеличение времени для написания проверочных и контрольных работ; – возможность индивидуальной работы в специально отведенное время.

3. Освоение предметных областей

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность
<p>Математика</p>	<p>1. Научится решать задачи в 1–2 действия на сложение и вычитание, на разностное сравнение чисел и задач в 1 действие, раскрывающих конкретный смысл действий умножения и деления.</p>	<p>2</p>
	<p>2. Научится выполнять краткую запись задачи, схематический рисунок.</p>	<p>2</p>
	<p>3. Научится составлять текстовые задачи по схематическому рисунку, по краткой записи, по числовому выражению, по решению задачи.</p>	<p>1</p>

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность
Математика	4. Научится решать задачи с величинами: цена, количество, стоимость.	2
	5. Научится оперировать математическими терминами: слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность, произведение, множитель, делимое, делитель, частное, выражение, значение выражения.	1
Русский язык	1. Научится правильно соединять буквы при письме.	2
	2. Научится понимать и оперировать терминами «повествовательные предложения», «вопросительные предложения», «побудительные предложения».	1
	3. Научится ориентироваться на грамматические особенности предложений различных по цели высказывания.	1
	4. Научится различать предложения по интонации (восклицательные, невосклицательные, вопросительные).	2
	5. Научится различать признаки текста и типов текстов (повествование, описание).	1
	6. Научится понимать и оперировать терминами «корень слова», «однокоренные слова», «разные формы слова».	1
	7. Научится подбирать однокоренные слова.	1
	8. Научится давать фонетическую характеристику гласным и согласным звукам.	2
	9. Научится составлять предложения на заданную тему.	1
Литературное чтение	1. Научится читать преимущественно бегло с достаточной скоростью.	2
	2. Научится правильно интонировать текст с опорой на знаки препинания.	1

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность
Литературное чтение	3. Научится составлять план: делить текст на части, называть каждую часть.	1
	4. Научится пересказывать текст по плану.	1
	5. Научится составлять рассказ о герое прочитанного произведения по плану.	1
	6. Научится определять тему и главную мысль прочитанного произведения.	1
	1. Научится находить необходимую информацию в учебнике.	2
	2. Научится письменно отвечать на вопросы по теме урока, выбирая вариант ответа из нескольких.	2
Окружающий мир	3. Научится устно отвечать на вопросы по теме урока с опорой на алгоритм ответа.	2
	1. Научится вырезать мелкие детали с неровными линиями.	2
	2. Научится намазывать клеем-карандашом мелкие детали.	2
Технология	3. Научится рисовать по образцу.	2
	4. Научится разминать пластилин.	2
	5. Научится придавать пластилину форму шара.	2
	6. Научится придавать пластилину форму колбаски.	2
Искусство	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.2)	
Физическая культура	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.2)	

4. Формирование универсальных учебных действий:

Индивидуальные планируемые результаты УУД на период	Результативность*	Исполнители
Научится пользоваться алгоритмом для выполнения заданий, вызывающих наибольшие сложности.	2	учитель психолог
Научится обращаться за помощью в случае затруднений приемлемыми способами.	2	
Научится находить ответ на конкретный вопрос в учебнике на заданной странице.	2	учитель психолог
Научится выбирать себе занятие из определенного перечня, заниматься им в течение перемены.	2	
Научится использовать специальный символ для обозначения того задания, которое не доделано, для того, чтобы позже, при необходимости, к нему вернуться.	2	

5. Коррекционно-развивающая область

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*	Исполнители	Формы работы
Формирование регулятивных навыков	Научится выполнять последовательные действия в рамках игры по правилам.	2	психолог учитель	Групповая коррекционная работа
	Научится быстрее успокаиваться и возвращаться к деятельности после ситуации неуспеха.	2		
	Научится адекватно (менее интенсивно) проявлять свой гнев.	2	Работа в рамках урока	

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*	Исполнители	Формы работы
Развитие личностной сферы	Научится озвучивать предположительные чувства, которые испытывают окружающие взрослые или сверстники.	1	психолог учитель	Групповая коррекционная работа Работа в рамках урока
	Научится нормам и правилам поведения, замечать модели поведения сверстников.	2		
Формирование коммуникативных навыков	Научится предлагать сверстникам игру из определенного перечня.	2	психолог	Групповая коррекционная работа
	Будет эпизодически откликаться на инициативу поиграть, другие просьбы со стороны сверстников.	2		
Формирование и развитие устной речи	Научится правильно употреблению форм множественного числа имен существительных и имен прилагательных.	2	логопед учитель	Индивидуальная коррекционная работа.
	Научится осуществлять звуко-буквенный анализ слов.	2		
Формирование и развитие устной речи	Научится составлять рассказ из 3–4-х предложений по картинке с опорой на вопросы.	2	логопед учитель	Работа в рамках урока.
	Научится согласовывать существительные, прилагательные и глаголы в роде и числе.	2		
	Научится правильно употреблять предлоги в словосочетаниях и предложениях с опорой на схемы.	2		

Психолого-педагогическая характеристика ученика 3 класса ГБОУ ВПО МГПУ ЦПМССДиП

Артема К. (дата рождения: 30.10.2003 г.)

Возраст ребенка на данный момент 10 лет 11 месяцев. С 1 сентября 2014 года мальчик обучается в 3 классе по адаптированной основной образовательной программе (далее – АООП НОО), вариант 8.2. Посещает занятия педагога-психолога, творческую мастерскую, театральный кружок.

В заключении ПМПК ребенку рекомендовано обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей школьного возраста с когнитивными нарушениями и РАС с 01.09.2014 г. в 3-ем классе; занятия с педагогом-психологом с целью развития эмоционально-личностной сферы и коммуникативных навыков, занятия с учителем-логопедом с целью развития всех сторон речи.

Особенности поведения и характер деятельности

Артем достаточно хорошо адаптировался к условиям школьного обучения. Он соблюдает правила, выдерживает время урока. У него повысилась мотивация к учебной деятельности. Артему очень нравится похвала и, напротив, любая критика в его адрес воспринимается им болезненно. В случае неуспеха он замыкается и может не показать то, на что реально способен. Также Артем стремится доделывать начатое до конца и расстраивается, если это не получается.

Деятельность продуктивная, целенаправленная. Артем способен выдержать урок продолжительностью 40 минут, непрерывно заниматься одним видом деятельности может 20–25 минут. Утомляемость не ярко выражена, в основном наступает на фоне деятельности, связанной с письмом, другими видами ручной деятельности.

Темповые характеристики деятельности снижены. Отмечается недостаточная скорость письма, как букв, так и цифр.

Артем самостоятельно выполняет знакомые задания, хорошо работает по образцу. Более успешен в невербальных видах деятельности.

В силу особенностей речевого развития Артем не всегда воспринимает фронтальную многоступенчатую инструкцию, ему требуются дополнительные разъяснения.

У Артема наблюдаются трудности в переработке слуховой информации (понимание многоступенчатых инструкций, обращенной речи). Он часто бурно реагирует (раздражается, говорит, что не может больше этого слышать) на некоторые слуховые раздражители (крик, плач одноклассника, повторяющиеся эхолалии).

Артем с удовольствием выполняет те задания, в которых чувствует себя успешным. На фоне неуспешности на уроках ИЗО, окружающего мира, чтения отмечаются протестные реакции в виде отказа от деятельности.

Также на фоне неуспешности может «уходить в себя»: не реагирует на обращение учителя, отказывается выходить из класса или заходить в него. Может спрятаться в туалете. В столовой может отказываться от еды. При этом не всегда может сформулировать, что его расстроило. Чаще переживает, если что-то не доделал.

На перемене в ходе игр с одноклассниками может толкнуть другого ребенка. Небрежно кидает тетрадь на стол учителю для проверки. Рассердившись, что не успел что-то сделать, может швырнуть тетрадь на пол.

Нуждается в сопровождении тьютора при выполнении незнакомых заданий с многоступенчатой инструкцией, письменных заданий, требующих достаточно высокой скорости (письмо под диктовку), либо моторных усилий (работа с ножницами, лепка).

Может самостоятельно подготовиться к определенному уроку. В случае затруднений в качестве подсказки способен использовать модель поведения другого человека. Самостоятельно поддерживает порядок на рабочем месте.

Реагирует на знакомые фронтальные инструкции. Новые или менее знакомые инструкции необходимо подкреплять визуальными стимулами в виде образца, алгоритма. Восприятие многоступенчатой инструкции затруднено.

В случае утомления, затруднений, а вследствие этого снижения мотивации может на время прекратить выполнение задания. Способен возобновить работу сам, либо после незначительного воздействия со стороны взрослого (дополнительная мотивация, похвала, помощь).

В случае затруднений, может некоторое время пробовать преодолеть их сам (если есть мотивация к данному виду деятельности), а потом обращается за помощью к педагогу. Помощь принимает.

При отсутствии мотивации может отказаться от деятельности, не прикладывая усилий к достижению результата, но обращается за помощью.

Может самостоятельно проверить свою работу и найти некоторое количество ошибок.

Адекватно воспринимает оценку, как учителя, так и одноклассников. Мотивирован на получение хорошей отметки.

Чаще всего способен к переносу полученных знаний в аналогичную ситуацию. Может нуждаться в специальном обучении.

Сформированность мелкой моторики и навыков самообслуживания

Ведущая рука – правая. Трехпальцевый хват сформирован нечетко. Мелкая моторика сформирована недостаточно, мышцы руки слабые. Нажим при письме, закрашивании слабый, линии нечеткие. Артем быстро устает, может отказываться от деятельности. Графический образ букв сформирован нечетко. Соединения букв специфические. Скорость письма низкая.

Испытывает трудности в предметно-практической деятельности: двуручные действия при работе ножницами сформированы частично, пластилин самостоятельно не мнет, форму колбаски, шара пластилину не придает. При закрашивании быстро устает, может отказываться от деятельности.

Навыки самообслуживания и опрятности сформированы. Артем сам переодевается на физкультуру (при наличии определенной мотивации может сделать все очень быстро), пользуется туалетом. Ест в столовой, однако в еде избирателен.

Особенности речи и коммуникативных навыков

Понимание обращенной речи нарушено. Артем плохо воспринимает вербальную инструкцию (как в устной, так и в письменной форме). Пассивный словарь по объему незначительно превышает активный, можно отметить недостаточность предикативного и атрибутивного словаря. Отмечается наличие лексических замен. Выражены трудности в актуализации слов. Затрудняется при понимании инструкций со сложными лексико-грамматическими конструкциями.

В речи отмечаются запинки легкой степени, нарушено произношение вибрантов, отмечаются нестойкие призывки в произношении шипящих звуков.

В незнакомых, многосложных словах со стечением согласных отмечаются нарушения слоговой структуры. Нарушен фонематический слух, навыки звуко-слогового анализа в стадии автоматизации.

Грамматический строй сформирован недостаточно: отмечаются ошибки в окончаниях существительных, прилагательных при изменении по числам, падежам. Навыки использования сложных предлогов сформированы неустойчиво. Навыки словообразования недостаточны: отмечаются трудности образования новых слов префиксальным, суффиксальным способом.

Связная речь сформирована недостаточно. Затрудняется в установлении причинно-следственных связей. При составлении рассказа по сюжетной картине требуется дополнительная стимуляция и организация в виде наводящих вопросов, опорных слов. Затрудняется при пересказе прочитанного. Понимание скрытого смысла недоступно.

При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других. Но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнеров.

В большинстве случаев адекватно выражает просьбу, отказ, просит о помощи.

Способен инициировать диалог со знакомыми людьми. Поддерживает непродолжительное время. Сам подходит, задает вопросы на интересующую его тему, ждет ответа. Расстраивается, если его понимают (речь аграмматичная).

При обращении к взрослому и/или сверстнику использует простые вопросы, аграмматичную фразу. Затрудняется при ответах на вопросы, с трудом формулирует свою мысль. Для ответа чаще использует слово или короткую аграмматичную фразу.

Замечает эмоциональное состояние других людей. При этом не всегда проявляет сочувствие к окружающим. Может смеяться, когда другой ребенок, например, упал. Иногда выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям.

В процессе свободной деятельности чаще выбирает стереотипные занятия. В основном, это догонялки. Также может лежать на мягких модулях, либо играть на планшете. Принимает совместную игру с одноклассниками, предложенную взрослым. В случае затруднений теряет интерес, уходит. В целом свободная деятельность носит стереотипный характер.

Учебные навыки

Математика

Артем владеет счетными операциями в соответствии с требованиями программы. Самостоятельно решает все типы пройденных примеров. Выполняет письменные вычисления в столбик, решает пройденные примеры на умножение и деление. Сравнивает числа и простые числовые выражения с использованием знаков $>$, $<$, $=$.

Познакомился с задачами на нахождение суммы, разности; с задачами на разностное сравнение чисел; задачами на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц; с задачами в два действия. Затрудняется при понимании условия задачи (необходимо ее иллюстрирование, подробный разбор). Не всегда может решить задачу в 1–2 действия на сложение и вычитание, на разностное сравнение чисел и задачу в 1 действии, раскрывающих конкретный смысл действий умножения и деления. При выполнении краткой записи задачи, схематического рисунка нуждается в помощи. Требуется дополнительной отработки решение задач с величинами: цена, количество, стоимость.

Познакомился с таблицей умножения, самостоятельно решает примеры на умножение и деление с опорой на таблицу.

Артем научился пользоваться линейкой. Может измерить и начертить отрезок нужной длины. Самостоятельно чертит прямоугольник и квадрат с заданной длиной сторон, находит их периметр. Периметр квадрата находит с помощью действия умножения. Затрудняется при переводе единиц измерения. Нуждается в визуальных подсказках, алгоритме выполнения задания.

В связи с особенностями речевого развития Артем испытывает затруднения при оперировании математическими терминами: слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность, произведение, множитель, делимое, делитель, частное, выражение, значение выражения.

Русский язык

Артем освоил написание всех письменных букв. Испытывает некоторые трудности при соединении букв. Списывает тексты с доски и из учебника, при этом практически не допускает ошибок. Почерк аккуратный. Скорость письма недостаточная. Навык письма под диктовку

сформирован недостаточно из-за особенностей развития фонематического слуха и недостаточного понимания смысла услышанных слов.

Артем умеет делить слова на слоги, ставит ударение в словах, подчеркивает главные члены предложения. Сформированы представления о гласных и согласных звуках, о твердых и мягких звуках, звонких и глухих согласных звуках. Фонетическую характеристику гласных и согласных звуков осуществляет с помощью учителя. Навык написания слов с пройденными орфограммами требует дальнейшего закрепления.

Испытывает трудности при понимании терминов «корень слова», «однокоренные слова», «разные формы слова». Может выделить корень только в хорошо знакомых словах, однокоренные слова подбирает с помощью учителя.

Если задание понятно, Артем стремится выполнить его самостоятельно. В случае затруднений переживает, не всегда может обратиться за помощью к учителю.

Затрудняется в понимании терминов «повествовательные предложения», «вопросительные предложения», «побудительные предложения»; грамматических особенностей предложений различных по цели высказывания. На слух не всегда различает предложения по интонации (восклицательные, повествовательные, вопросительные). С трудом составляет предложения на заданную тему.

Литературное чтение

У Артема сформирован навык слогового чтения, знакомые короткие слова читает бегло, скорость чтения недостаточная. Артем может ответить на простые вопросы по содержанию текста, понимание скрытого смысла пока затруднено. Интонационная выразительность речи при чтении недостаточная. Затрудняется при составлении плана (делении текста на части, назывании каждой части). Самостоятельно пересказать текст по плану не может. Нуждается в помощи при составлении рассказа о герое прочитанного произведения по плану; определении темы и главной мысли произведения.

Ознакомление с окружающим миром и общая осведомленность

Общая осведомленность об окружающем мире развита ниже возрастной нормы.

У Артема сформированы обобщающие понятия в рамках пройденных тем. В рамках доступных по содержанию тем Артем усваивает предложенный материал. При выполнении тестов, практических заданий в рабочей тетради нуждается в помощи педагога. С трудом формулирует свой ответ, как в устной, так и в письменной форме. Качество выполнения заданий снижается при предъявлении абстрактных понятий, что связано с недостаточным пониманием речи. Артем затрудняется в поиске необходимой информации в учебнике.

Представления о временах года, месяцах и днях недели сформированы.

Физкультура

Деятельность на уроке физкультуры достаточно целенаправленна, Артем выполняет команды и инструкции учителя, реже нуждается в активизации внимания. Строевые упражнения выполняет самостоятельно, характерны трудности удержания дистанции и темпа во время передвижения, торопится, склонен к быстрым и лишним движениям. Коррекционные упражнения выполняет самостоятельно, подражает, выполняет инструкции учителя, иногда нуждается в помощи. В целом динамика обучения на уроке физкультуры положительная.

Труд

У Артема вызывают трудности некоторые виды деятельности на уроках труда: вырезание мелких деталей с неровными линиями, намазывание клеем-карандашом мелких деталей, работа с пластилином (разминание пластилина, придание ему какой-либо формы).

Артем быстро утомляется, однако в последнее время стал более настойчивым и старается доделать задание до конца. Часто нуждается в индивидуальной помощи со стороны педагога.

ИЗО

На уроках ИЗО Артем не всегда проявляет интерес к изобразительной деятельности. В ситуации обучения удерживается, однако фронтальную инструкцию воспринимает не всегда. Испытывает трудности при рисовании по представлению, по образцу. Нуждается в некоторой организующей и контролирующей помощи взрослого, в создании дополнительной мотивации.

ТАБЛИЦА ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Ученик: Артем К.	Класс: 3	
Учитель: 3. Ольга Викторовна	Специалисты ССШ: Учитель-логопед: С. Ольга Юрьевна Педагог-психолог: Н. Юлия Валерьевна	
Дата начала наблюдений: сентябрь 2014 г.	Дата конца наблюдений: май 2015 г.	
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
1. Мотивация к учебной деятельности		
Демонстрирует единичные протестные реакции (описать, какие именно) в ситуации обучения в классе, но продолжает выполнять задания.		3
Иногда демонстрирует протестные реакции (описать, какие именно) на конкретных уроках (описать, на каких именно) или при выполнении определенных заданий (описать, каких именно), отказ от выполнения заданий.	2	
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)		
Соблюдает установленные нормы и правила поведения в школе. Изредка нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого. В незнакомой ситуации способен ориентироваться на модель поведения другого человека: «Посмотри, как ведет себя мальчик. Веди себя так же».	3	3
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора)		
Способен действовать самостоятельно. Поддержка взрослого необходима в новых (каких именно), незнакомых ситуациях.		3
Нуждается в сопровождении тьютора только в некоторых ситуациях (описать, каких именно) и на некоторых уроках (описать, на каких именно).	2	
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям		
Легко адаптируется к изменениям в классе, в школе (порядок уроков, место в классе и пр.) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4	4
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы		
Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, школы.		4

Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, в большинстве случаев способен найти необходимое помещение в школе.	3	
6. Умение организовать учебное пространство		
Может самостоятельно подготовиться к определенному уроку или в качестве подсказки способен использовать модель поведения другого человека. Самостоятельно поддерживает порядок на рабочем месте на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4	4
7. Умение принимать учебную задачу		
Понимает и принимает знакомые фронтальные инструкции, иногда требуется индивидуальное дублирование.		3
Понимает и принимает инструкции, подкрепленные жестом или визуальной подсказкой.	2	
8. Умение сохранять учебную задачу		
Эпизодически прекращает выполнение задания, но самостоятельно способен к продолжению учебной деятельности.		3
Эпизодически прекращает выполнение задания. Нуждается во внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности только для сложного или продолжительного задания.	2	
9. Способность добиваться результата		
Прикладывает усилия для получения результата, проявляет настойчивость, добивается результата на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4	4
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок)		
Способен найти самостоятельно незначительное количество ошибок	3	3
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников(отметка, оценка как похвала/порицание)		
Адекватно воспринимает оценку, как учителя, так и одноклассников на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4	4
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков		
Способен в основном самостоятельно переносить знания и навыки в аналогичную среду, но иногда нуждается в специальном обучении	3	3

13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми		
При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнеров.	3	3
14. Использование коммуникативных средств		
Адекватно выражает просьбу, отказ, просит о помощи. В новых (каких именно) ситуациях требуется напоминание.	3	3
15. Умение вести диалог		
Может в течение некоторого времени поддерживать диалог на тему, предложенную собеседником.	3	3
16. Умение задавать вопросы		
Задаёт вопросы знакомым взрослым и сверстникам для получения необходимой информации.	3	3
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание		
Выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям. Понимает причины некоторых эмоциональных состояний других людей.		3
Замечает эмоциональное состояние других людей. Иногда выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям.	2	
18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)		
Организует собственную деятельность, в том числе опираясь на модель поведения другого человека на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием. Часто выбирает себе такое же занятие, что и окружающие, занимается им продолжительное время.		4
Самостоятельно организует свою деятельность, способен заниматься чем-либо продолжительное время, но деятельность носит достаточно стереотипный характер.	3	

КЕЙС 3: Мария Р., 3 класс, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, вариант 8.3
Адаптированная образовательная программа обучающегося с РАС

1. Общие сведения

Ф. И.О. ребенка: Мария Р.	
Возраст ребенка: 10 лет 11 мес. (14.05.2004г)	
Класс: 3 «В»	
Ф.И.О. родителей: Р. Евгения Валерьевна Р. Александр Сергеевич	
Ф.И.О. учителя: М. Наталья Александровна	
Ф.И.О. специалистов сопровождения: Учитель-логопед: М. Наталья Александровна Педагог-психолог: К. Анастасия Ивановна Учитель-дефектолог: М. Наталья Александровна	
Заключение и рекомендации ПМПК	Обучение по адаптированной образовательной программе для детей со сложной структурной дефекта, нарушениями интеллекта, с расстройствами аутистического спектра в 3 классе. С учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка. Индивидуальные занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.
Основная программа класса	АООП НОО (вариант 8.3)
Модель/форма обучения	класс для детей с РАС
Цель АООП	Обеспечение планируемых результатов в освоении АООП НОО, развития и социальной адаптации
Срок реализации АООП	сентябрь 2014/май 2015

2. Заключение и рекомендации ПМПк образовательного учреждения

<p>2.1 Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения индивидуальных планируемых результатов Заключение по результатам комплексной диагностики учителя, психолога, логопеда, дефектолога.</p>	<p>Собственная речевая продукция представлена простой нераспространенной и грамматичной фразой. В речи встречаются непосредственные, реже отсроченные эхолалии, стереотипные фразы. Диалогическая речь не сформирована. Недостаточное понимание обращенной речи (в контексте узкой ситуации). Общее звучание речи удовлетворительное. Отмечается назальный оттенок голоса. Отмечаются нарушения слоговой структуры. Фонематическое восприятие снижено, навыки звуко-слового анализа сформированы недостаточно. Словарный запас значительно ниже возрастной нормы. Пассивный словарь не превышает активный, носит преимущественно номинативный характер. Грамматическая компетенция сформирована на уровне значительно ниже возрастного уровня. Отмечаются выраженные ошибки в окончаниях существительных, прилагательных при изменении по числам, падежам, глаголы часто употребляются в неопределенной форме. Простые предлоги чаще отсутствуют, реже употребляются неадекватно. Сложные предлоги отсутствуют. Навыки словообразования не сформированы. Связная речь не сформирована. Составление рассказа по серии сюжетных картин недоступно. Выраженные трудности понимания причинно-следственных связей. Понимание скрытого смысла недоступно.</p> <p>Заключение. Системное специфическое недоразвитие речи у ребенка с РАС.</p>
<p>Темп деятельности, утомляемость (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – реагирует на шум из коридора во время урока, пугается, смотрит в сторону источника шума потом на педагога, забывает инструкцию педагога; – уходы в себя могут отмечаться во время выполнения всех фронтальных действий, смотрит по сторонам, не выполняет задание, ждет, пока подойдет учитель; – низкий темп характерен для всех видов деятельности, академических, речевых и моторных навыков; – двигательная активность крайне низкая; – продолжительность любой продуктивной деятельности низкая, на фоне усталости, переутомления возникает заторможенность и полное игнорирование инструкций.

<p>Особенности образности сенсорной информации <i>(по результатам опроса родителей, учителей и специалистов со-провождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – прикосновения к голове, плечам вызывают дискомфорт (возмущается, отклоняется от учителя, физически пытается убрать руку педагога); – боится громкого голоса, при испуге может заплакать; – вербальную информацию воспринимает частично и избирательно, для понимания инструкции требуется увеличенное количество времени; – отмечается фрагментарность зрительного восприятия, затруднение в восприятии вербальной информации (верхнее и нижнее поле); – несмотря на хорошее слуховое восприятие, собственную речь не контролирует, не понимает (подсказку одноклассника, который сидит сзади, слышит, понимает, воспроизводит, а прочитанное самой девочкой воспроизвести может и смысл понять не в состоянии);
<p>Особенности моторного развития и графических навыков <i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – в целом отмечается недостаточность развития общей и мелкой моторики: неловкость и нарушения координации произвольных движений, трудности в овладении элементарными навыками самообслуживания (не может застегнуть одежду, обувь, затрудняется натянуть на себя колготки, носки); – нажим слабый, низкий тонус кистей рук вызывает периодическое выпадение ручки из рук; – не сформирован трехпальцевый хват (держит ручку/карандаш как бы вертикально); – плохо ориентируется в пространстве листа, границ строки, клетки, линейки (может начать писать в середине строки, листа, на следующей странице); – графический образ некоторых букв не закреплен. При написании цифр отмечается зеркальность и специфические ошибки, а при написании двузначных чисел, пишет сначала единицы а потом десятки (например: число 15 – сначала пишет 5, затем перед пятеркой пишет 1); – часто возникают параксизмы (глубоко дышит, не отвечает на вопросы, открывает рот и вычурно шевелит языком, совершает наклоны верхней частью корпуса направо).

Особенности формирования УУД <i>(по результатам заполнения «Таблицы наблюдения УУД» учителем и специалистов сопровождения)</i>	
1. Мотивация к учебной деятельности	Иногда демонстрирует протестные реакции (повышает голос, топает ногой, замахивается кулаком в сторону учителя) на конкретных уроках (русский язык, математика, редко – живой мир).
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественных-ные места)	Самостоятельно соблюдает правила поведения в структурированной ситуации (урок). В неструктурированной ситуации (перемена, столовая, экскурсия и пр.), при непредвиденной смене помещения или педагога нуждается в контроле со стороны взрослого.
3. Самостоятельность (степень участия взрослого)	Нуждается в сопровождении тьютора в некоторых ситуациях (переодеться на физ-культуру, пойти до кабинета, столовой) и на всех письменных уроках: русский язык, математика.
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям	Спокойно реагирует на изменения (перестановка уроков, смена обстановки и т.д.) в классе, школе.
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы	В большинстве случаев самостоятельно ориентируется в пространстве класса. Для ориентировки в школе нужна постоянная помощь взрослого. Сама дойти до класса не может, застревает по пути, в сторону класса не двинется.
6. Умение организовать учебное пространство	Для подготовки к уроку нуждается в пошаговой визуальной инструкции. Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства (достать учебник, папку, пенал и т. д.).
7. Умение принимать учебную задачу	Не приступает к выполнению задания без помощи взрослого. Нуждается в персональной, неоднократно повторенной инструкции. Нуждается в физической поддержке взрослого (взрослый берет рядом, берет руку ученика и ставит в точку, с которой нужно начать графическую деятельность).
8. Умение сохранять учебную задачу	Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении большинства заданий.

9. Способность добиваться результата	Как правило, начинает выполнять задание, но при необходимости прикладывает малейшие усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, прекращает деятельность.
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (<i>поиск ошибок</i>)	Неспособна находить ошибки, не понимает, что от нее требуется.
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (<i>отметка и похвала или порицание</i>)	Как правило, безразлична к оценке учителя (отметке), не понимает систему поощрений. Эпизодически излишне эмоционально реагирует на отметку (плачет, чрезмерно расстраивается, бьет себя по голове).
12. Перенос (<i>генерализация</i>) знаний, умений и навыков	Для переноса усвоенных знаний требуется несколько повторений с новым материалом и в новых условиях.
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми	Эпизодически при помощи взрослого включается в совместную деятельность с педагогом и одним-двумя детьми.
14. Использование коммуникативных средств	В большинстве случаев адекватно использует коммуникативные средства.
15. Умение вести диалог	Иногда инициирует диалог с другими людьми. Отвечает на 1–2 вопроса по заданной теме.
16. Умение задавать вопросы	Часто стереотипно повторяет один и тот же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ. (Пойдем куда?; Где писать?; Вот тут писать?; Что это на улице?; Кто это говорит?).
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание	Замечает эмоциональное состояние других людей. Иногда проявляет интерес к эмоциям других, но не сопереживает.
18. Умение организовать собственную деятельность (<i>перемена, досуг</i>)	В свободное время, например, на перемене, самостоятельно организовать собственную деятельность не может. Способна заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого.

<p>Трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета <i>(по результатам освоения ребенком учебных предметов на начало периода в сравнении с требованиями программ учебных предметов по предыдущему классу обучения)</i></p>	<p>Уровень знаний, умений и навыков ниже программных требований. Математика Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Владеет прямым счетом только в пределах 30. Обратный счет от 10 – с помощью педагога. Соотнесение числа с количеством в пределах 10. Числовой ряд до 10 воспроизводит самостоятельно, соседние числа называет, после 10 нуждается в опоре на наглядность. При назывании числа (однозначных и двузначных) часто допускает ошибки (путает числа, видит 16 говорит 19 по образно – пространным представлениям). Затрудняется при написании чисел второго десятка, может называть и показывать одно число, а в тетради написать совсем другое. При написании чисел до 10 практически не ошибается, редко путает 7 и 8. При помощи наглядности может составить пример (берет правильные фигуры, соединяет, но сосчитать не может), записат его самостоятельно в тетрадь затрудняется. Путает знаки «плюс» и «минус», «больше», «меньше». Примеры и задачи списать с доски не может. Не умеет самостоятельно решать задачи. Русский язык Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Письменными буквами пишет только под побуквенную диктовку. Списывает с доски при указании указкой на букву. Не сформирован навык соединения. Самостоятельно прочитать написанное не может. Отмечается макрография и написание элементов букв отдельно друг от друга. Отмечаются элементы дисграфии (путает буквы д-т; о-у; н- путает с числом 4. Различает гласные и согласные звуки. С помощью педагога может составлять схемы слогов и коротких слов. Чтение Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Чтение побуквенное. Не владеет послоговым чтением. Понимает прочитанные односложные и двух-сложные слова. Живой мир С трудом запоминает стихотворения (объемом 4 и более строчек), не владеет пересказом. Уровень знаний, умений и навыков соответствует программным требованиям не полностью. Представление о себе неполное. Путается в понятиях «сегодня-завтра-вчера». В днях недели ориентируется с опорой на наглядность.</p>
<p>Другие особенности <i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<p>Присутствуют сверхценные интересы (чагинстоны, барбоскины, просит включить мультфильмы на перемене, поет песни, имитирует голоса героев, носит с собой игрушки).</p>

2.2 Определение специальных условий			
2.2.1 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса			
Специалисты сопровождения	Направления коррекционной работы	Форма занятий	Продолжительность и частота
Учитель-логопед	1. Формирование слоговой структуры слова. 2. Формирование умения составлять короткие рассказы, пересказы.	Индивидуальная	1 раз в неделю по 45 мин.
Педагог-психолог	1. Формирование социальных навыков 2. Формирование коммуникативных навыков	Индивидуальная, в малых группах	1 раз в неделю
Учитель-дефектолог	1. Формирование графических навыков. 2. Формирование пространственно-временных отношений.	Индивидуальная коррекционная работа	1 раз в неделю по 1 часу
2.2.2 Описание специальных условий обучения			
Временной режим	<p>Условия, необходимые для данного ребенка</p> <ul style="list-style-type: none"> – сокращенное количество уроков, не более 4; – оптимальное место в классе – первый ряд, центральное место; – зона отдыха (место у подоконника с коробкой игрушечных машинок); – именные таблички на зеленом фоне, сопровождающие все учебные принадлежности; – визуальное расписание на все основные уроки, выполненное в цветных табличках, соответствующих цвету папок с материалами для урока; – система визуальных подсказок: визуальные правила над доской; пошаговая схема для переодевания на физкультуру; коммуникативная доска со схемами обозначения просьб; 		
Организация пространства школы/класса			

<p>Организация рабочего места</p>	<ul style="list-style-type: none"> – система крепления учебных материалов на парте; – визуальные подсказки: обозначение чисел с помощью Нумикона; таблица умножения; обозначение гласных-согласных; – набор визуальных инструкций в символах PECS, сопровождающих все самостоятельные действия; – индивидуальные правила поведения, выполненные в символах PECS;
<p>Вспомогательные средства</p>	<ul style="list-style-type: none"> – визуальный план урока с обозначением номера задания и страницы; – сенсорные приспособления: специальная ручка/карандаш; стул со специальной накладкой (резиновая подушка); – система поощрений: использование пищевого поощрения после выполнения самостоятельных заданий;
<p>Технические средства обучения</p>	<ul style="list-style-type: none"> – слуховая трубка, для прослушивания собственного голоса;
<p>Специальный дидактический, методический материал</p>	<ul style="list-style-type: none"> – специальный дидактический материал: Нумикон, числовая прямая; – учебные материалы: крупная клетка, разлинованная тетрадь, выделение строки красным цветом; – адаптированные задания: предъявление текстов для списывания по фрагментам; выделение вопросов разными цветами; упрощение текстов из учебника; – адаптированный наглядный материал: правила сложения с помощью Нумикона; сменные правила по русскому в виде схем.
<p>Форма и условия оценки достижений</p>	<p>Форма оценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – упрощение заданий в контрольной и уменьшение их количества; – адаптированный диктант (только вписывание определенных букв на определенные правила). <p>Условия оценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – увеличение времени (2 урока); – изменение обстановки (отдельно от класса); – особые приемы организации процесса оценки (наглядные опоры в виде расписания, алгоритм выполнения отдельных, наиболее сложных видов заданий и пр.).

3. Освоение предметных областей

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*
Математика	Научится ориентироваться в рабочей тетради (соблюдать общие правила записи: отступать 4 клетки от домашней работы, в центре строки записывать число и классную работу, ориентироваться на тетрадном листе: находить вверх, низ, середину листа).	1
	Научится самостоятельно находить нужную страницу в учебнике.	1
	Научится самостоятельно списывать с доски учебный материал в минимальном объеме (50 % заданий).	1
	Научится ориентироваться в числовой прямой второго десятика: правильно называть числа второго десятика, самостоятельно находить заданное число, называть соседние числа, правильно записывать числа второго десятика.	2
	Научится различать математические знаки «+» и «-», действия сложение и вычитание.	2
	Научится с помощью Нумикона складывать и вычитать числа в пределах 20 с переходом через десяток, с пересчетом от опорного числа.	2
	Научится обратному счету от 10.	2
	Научится составлять по опорной схеме элементарную краткую запись задачи и списывать ее с опорных карточек в тетрадь.	1
	Будет сформирован навык послогового чтения.	1
	Научится самостоятельно читать короткие слова, контролируя собственное чтение с помощью линейки или пальца.	1
Чтение	Научится соотносить прочитанные двух и трехсложные слова с картинкой.	1
	Научится запоминать стихотворения объемом в 4 строки.	2

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*
Чтение	Научится отвечать на вопросы по прослушанному тексту с опорой на картинку.	2
	Научится пересказывать короткие рассказы с опорой на наглядность.	2
Русский язык	Научится ориентироваться в тетради (соблюдать общие правила записи: отступать 2 строчки от домашней работы, в центре строки записывать число и классную работу, ориентироваться на тетрадном листе находить вверх, низ, середину листа).	1
	Научится писать все прописные буквы.	1
	Научится писать слова письменными буквами.	1
	Научится слитному написанию слов.	1
	Научится составлять схемы слогов и слов (2–3 слога).	1
	Научится определять ударную гласную и ставить ударение.	1
	Научится различать на письме буквы д-т; о-у.	1
	Научится различать на письме букву <i>н</i> и число 4.	2
Живой мир и устная речь	Научится самостоятельно оперировать понятиями «сегодня, завтра, вчера».	1
	Научится самостоятельно ориентировать в днях недели.	2
Технология	Научится различать объекты живой и не живой природы, соотносить предметы окружающей среды с понятиями.	2
	В соответствии с АООП НОО (вариант 8.3)	1
	В соответствии с АООП НОО (вариант 8.3)	1
Искусство	В соответствии с АООП НОО (вариант 8.3)	1
Физическая культура	В соответствии с АООП НОО (вариант 8.3)	1

4. Формирование универсальных учебных действий:

Индивидуальные планируемые результаты УУД на период	Результативность*	Исполнители
Научится самостоятельно готовиться к уроку, опираясь на визуальные подсказки (6).	2	учитель психолог логопед дефектолог
Научится выполнять задания, опираясь на речевую инструкцию педагога (3).	1	
Научится начинать выполнение задания самостоятельно и доделывать до конца (7-8).	0	
Научится передвигаться по школе без остановок до нужного помещения. Ориентироваться в помещении школы.	1	

5. Коррекционно-развивающая область

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность	Исполнители	Формы работы
Формирование графических навыков и пространственно-временных отношений	Закрепление навыка письма букв: с, м, в, к, ы, л, я, т, а, п, х.	1	Учитель	Индивидуальные занятия
	Формирование навыка письма букв: н, щ, ц, ф, д, ч, ю, ж, р, я, б.	1		
	Научится: – соединять буквы при письме слова;	2	Учитель	Индивидуальные занятия
	– писать в строчке прописными буквами с учетом последовательности написания;	1		
	– самостоятельно пользоваться календарем;	2		
	– самостоятельно ориентироваться в учебнике, находить необходимый номер, страницу;	2		
	– ориентироваться в оглавлении и содержании учебника, находить верх, середину и низ страницы;	2		
	– находить правый верхний, левый верхний, правый нижний, левый нижний угол листа, середину листа;	1		
	– переносить навык ориентировки в тетради на классную доску, на альбомный лист;	1		

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность	Исполнители	Формы работы
Формирование социально-бытовых навыков	Научится самостоятельно переодеваться на физкультуру.	1	психолог	В рамках внеурочной деятельности
	Научится самостоятельно следить за опрятностью после посещения туалета; после приема пищи (завтрак, обед).	1		
	Будет знать об особенностях поведения в различных общественных местах.	1	Учитель	В рамках внеурочной деятельности
	Научится самостоятельно действовать в определенных ситуациях, ориентируясь на визуальное расписание.	1		
Формирование коммуникативных навыков	Научится вести продуктивный диалог (слушать, отвечать, задавать вопросы, удерживать тему разговора).	1	психолог	В рамках внеурочной деятельности
	Научится передавать сообщения другим людям.	1	Логопед	Индивидуальные занятия
Формирование и развитие устной речи	Научится: – слушать и понимать собственную речь;	1		
	– задавать вопросы, отвечать на вопросы;	1	Логопед	Индивидуальные занятия
	– пересказывать короткие тексты с опорой на наглядность; – заучивать короткие стихотворения.	1		

АНАЛИЗ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ:

Анализ эффективности планируемых результатов освоения предметных областей:

Математика:

Анализ оценки планируемых результатов по математике показал, что в основном имеется лишь незначительная динамика в освоении навыка самостоятельного составления краткой записи к задаче, навыка ориентировки в тетради и правил записи классной работы в тетрадь, навыка самостоятельного списывания с доски в тетрадь. По темам ориентировки в числовой прямой второго десятка, различения знаков + и –, действия сложения и вычитания, навыка с помощью Нумикона складывать и вычитать числа в пределах 20 с переходом через десяток, с пересчетом от опорного числа и навыка обратного счета от 10 ученица достигла значительных результатов (положительная динамика).

Русский язык:

Анализ оценки планируемых результатов по русскому языку показал, что в основном имеется лишь незначительная динамика в освоении навыка самостоятельного письма. За прошедший период ученица достигла значительных результатов в навыке различать на письме букву «Н» и число «4».

Чтение:

Анализ оценки планируемых результатов по чтению показал, что в основном имеется лишь незначительная динамика в освоении навыка беглого послогового чтения. За прошедший период ученица достигла значительных результатов в овладении навыком пересказа с опорой на картинку, сформировался навык правильно отвечать на вопрос, ученица научилась быстро и качественно запоминать стихотворения объемом в 4 строки.

Живой мир:

Анализ оценки планируемых результатов по предмету «Живой мир» показал, что в основном имеется лишь незначительная динамика в освоении временных понятий «сегодня, завтра, вчера». По темам ориентировки в днях недели и использования календаря ученица достигла значительных результатов, отмечается положительная динамика.

Анализ эффективности планируемых результатов формирования УУД:

В результате оказания комплексной помощи обучающемуся учителем и специалистами сопровождения были частично достигнуты запланированные результаты.

Анализ эффективности планируемых результатов коррекционно-развивающей области:

Эффективность коррекционной работы по формированию социально-бытовых навыков в целом имеет положительную динамику. Задачи формирования коммуникативных навыков достигнуты лишь частично.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

На момент окончания действия АОП ребенок имеет выраженные трудности, связанные с освоением навыка письма, ориентировки во времени, навыка самостоятельного решения арифметических задач и записи их в тетрадь, остаются трудности, связанные с социально-бытовой ориентировкой.

РЕКОМЕНДОВАНО: Изменение (корректировка) АОП на следующий учебный период сентябрь–май 2015/2016 учебного года.

Психолого-педагогическая характеристика ученицы 3 «В» класса ГБОУ ВПО МГПУ ЦМССДиП

Марии Р. (дата рождения: 14.05.2004 г.)

Возраст девочки на данный момент 11 лет. С сентября 2014 года обучается в 3 «В» классе по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (далее – АООП НОО), вариант 8.3 с созданием специальных условий обучения и воспитания. Обучение с составлением АОП.

Особенности поведения и характер деятельности

Занятия пропускает часто по уважительной причине (болезнь). В класс идет с тревогой, но, зайдя в кабинет, успокаивается и включается в учебный процесс.

Учебный стереотип в стадии формирования. Маша хорошо выполняет простые знакомые бытовые инструкции. В сложных инструкциях не ориентируется. В ситуации свободной деятельности часто наблюдается отказ от деятельности или примитивная игровая деятельность. Иногда Маша демонстрирует протестные реакции: повышает голос, топает ногой, задает много повторяющихся вопросов, чаще всего это случается на уроках русского языка, математики, редко живого мира, или на фоне усталости после пятого урока. Маша самостоятельно соблюдает правила поведения в структурированной ситуации (урок). В неструктурированной ситуации (перемена, столовая, экскурсия и пр.), непредвиденная смена помещения или педагога, нуждается в контроле со стороны взрослого. Ученице необходима помощь взрослого в некоторых ситуациях, переодеться на физкультуру Мария самостоятельно не может. Нужна организующая помощь взрослого, который подсказывает порядок действий, при необходимости окажет физическую помощь. Маша не может самостоятельно дойти до нужного кабинета, столовой, поэтому для лучшего передвижения по школе девочка была поставлена в стабильную пару с одноклассником, который помогает ей быстрее двигаться по школе и не отставать от общего потока класса. При одиночном передвижении Маша может остановиться, начинает волноваться, вследствие чего начинаются фазы глубокого дыхания, неуклюжие повороты верхней частью корпуса тела и в этом состоянии ребенок не может ответить на простые вопросы, как ее зовут и куда она шла, поэтому она самостоятельно по школе не передвигается. Для ориентировки в школе нужна постоянная помощь взрослого. Сама дойти до класса не может, застревает по пути, стоит, глубоко дышит, в сторону класса не движется.

На всех письменных уроках Марии необходима помощь педагога.

На изменения в плане урока, в расписании уроков Маша реагирует спокойно. Изменения в помещении класса и школы не замечает. В боль-

большинстве случаев самостоятельно ориентируется в пространстве класса. В конце учебного года на фоне утомления в некоторых случаях отмечалась случаи дезадаптации. Маша приходила в кабинет и не могла найти свою парту, ходила, искала непродолжительное время, а потом садилась за чужую парту. Самостоятельная подготовка к уроку затруднена. Маше моторно трудно открыть портфель. Для подготовки к уроку она нуждается в пошаговой визуальной инструкции. Только при проговаривании, какого цвета папку ей нужно достать, и к какому уроку она сейчас будет готовиться, Маша способна подготовиться к предстоящему уроку. Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства. Необходимо проговорить и показать, где стоит подставка, и в каком порядке нужно ставить на нее учебники. Не приступает к выполнению задания без помощи взрослого. Нуждается в персональной, неоднократно повторенной инструкции. Маше необходима физическая поддержка взрослого в большинстве учебных моментов: отметить место, где нужно начинать писать, показать это место несколько раз, ответить на стереотипные вопросы Маши, без которых она не начинает графическую деятельность, и только после этого ученица приступает к выполнению задания. Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении большинства заданий, в основном, письменных. Маша может остановить свою графическую деятельность на половине слова, потерять место, где писала, забыть, что писала, и остановиться на этом. Возобновляет деятельность только при организующей деятельности педагога. Как правило, начинает выполнять задание, но при необходимости прикладывает малейшие усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, прекращает деятельность. Неспособна находить ошибки, не понимает, что от нее требуется. Как правило, безразлична к оценке учителя, именно к отметке, не понимает систему поощрений, при этом адекватно реагирует на словесную похвалу («молодец», «умница» и т.д.). Эпизодически излишне эмоционально реагирует на отметку: плачет, чрезмерно расстраивается, бьет себя по голове. Для переноса усвоенных знаний требуется несколько повторений с новым материалом и в новых условиях. Эпизодически при помощи взрослого включается в совместную деятельность с педагогом и одним-двумя детьми.

В большинстве случаев адекватно использует коммуникативные средства. Контакт ограниченно доступен. Иногда инициирует диалог с другими людьми. Отвечает на 1–2 вопроса по заданной теме. Часто стереотипно повторяет один и то же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ («Пойдем куда?», «Где писать?», «Вот тут писать?», «Что это на улице?», «Кто это говорит?»). Замечает эмоциональное состояние других людей. Иногда проявляет интерес к эмоциям других, но без сопереживания. В свободное время, например, на

перемене, самостоятельно организовать собственную деятельность не может. Способна заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого.

Коммуникативные и речевые навыки

В рамках обследования тревожна, суетлива. Отмечается нарастающие стереотипных движений. Совместная деятельность недостаточно продолжительна и продуктивна в соответствии с уровнем актуального состояния девочки и вследствие недостаточного понимания обращенной речи (в контексте узкой ситуации). Собственная речевая продукция представлена простой нераспространенной и аграмматичной фразой, а также непосредственными, реже отсроченными эхолоалиями, стереотипными фразами. Диалогическая речь не сформирована.

Общее звучание речи удовлетворительное. Нарушено произношение вибрантов, а также большое количество замен. В речи отмечаются нарушения слоговой структуры. Фонематическое восприятие снижено, и навыки звуко-слогового анализа сформированы недостаточно. Письменная речь сформирована недостаточно.

Словарный запас сформирован неравномерно, значительно ниже возрастного уровня. Пассивный словарь не превышает активный, системная организация словаря выражено недостаточна и носит преимущественно номинативный характер. Грамматическая компетенция сформирована на уровне значительно ниже возрастного уровня. Отмечаются выраженные ошибки в окончаниях существительных, прилагательных при изменении по числам, падежам, глаголы часто употребляются в неопределенной форме. Простые предлоги чаще отсутствуют, реже употребляются неадекватно. Сложные предлоги отсутствуют. Навыки словообразования не сформированы.

Связная речь не сформирована. Девочка не умеет составлять описание по предметной картинке, только при наличии большого объема организующей и стимулирующей помощи подбирает слова по вопросам. Предложения по простой сюжетной картине по вопросам составлять затрудняется, даже при наличии организующей помощи, вследствие трудностей понимания содержания сюжета. Составление рассказа по серии сюжетных картин (простая последовательность) недоступно, даже при наличии организующей и стимулирующей помощи. Есть выраженные трудности понимания причинно-следственных связей. Репродуцирование текстов затруднено. Понимание скрытого смысла недоступно.

Особенности моторики

В целом отмечается недостаточность развития общей и мелкой моторики. Это проявляется в неловкости и нарушениях координации произвольных движений, трудностях в овладении элементарными навыками самообслуживания (не может застегнуть одежду, обувь, затрудняется натянуть на себя колготки, носки).

Отмечается слабый нажим, при выполнении графических работ слабо нажимает на ручку. Трехпальцевый хват в стадии формирования, Мария своеобразно держит ручку/карандаш, как бы вертикально. Плохо ориентируется в пространстве листа, границ строки, клетки, линейки (если не указать, где начинать письменную работу, может начать писать в середине строки, в середине листа на следующей странице).

Графический облик некоторых букв не закреплен, при написании цифр отмечается зеркальность и специфические ошибки, и при написании двузначных чисел ребенок пишет сначала единицы, а потом десятки (например: 15, сначала пишет 5, затем перед пятеркой пишет 1).

Учебные навыки

Уровень знаний, умений и навыков ниже программных требований.

Основные трудности связаны с интеллектуальными нарушениями, быстрой утомляемостью, пресыщаемостью, особенностями графической деятельности, особенностями поведения. При выполнении заданий легче ориентируется на алгоритм выполнения, нежели на вербальную инструкцию.

Математика

Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям. Владеет прямым счетом только в пределах 30. Обратный счет от 10, с помощью педагога. Соотнесение числа с количеством в пределах 10. Числовой ряд до 10 воспроизводит самостоятельно, соседей числа называет, после 10 нуждается в опоре на наглядность. Опираясь на наглядность, с помощью учителя может назвать числа и соседей числа, но допускает ошибки в пределах 20. При назывании чисел (однозначных и двузначных) часто допускает ошибки (путает числа, видит 16 – говорит 19, по образно–пространственным представлениям).

В связи с трудностями распределения и концентрации внимания затрудняется при написании чисел второго десятка, может называть и показывать одно число, а в тетради написать совсем другое. При написании чисел до 10 практически не ошибается, редко путает 7 и 8. При помощи наглядности может составить пример, но записать его самостоятельно в тетрадь затрудняется. В качестве опоры на предметно–практическую деятельность используем Нумикон. Девочка берет правильные фигуры Нумикона, соотносит с учетом математического действия, пересчитывает, но не считает от опорного числа (при пересчете количества второго десятка часто ошибается). Путает знаки плюс и минус, больше, меньше. Не списывает с доски. Не умеет самостоятельно решать примеры, задачи.

Русский язык

Уровень знаний, умений и навыков не соответствует программным требованиям.

Самостоятельного письма нет. Печатными буквами не пишет. Слова и предложения печатными буквами написать не может. Письменными буквами пишет только под побуквенную диктовку педагогом или при списывании.

вании с доски с указанием на букву указкой. Пишет отдельными буквами, при напоминании может их соединить. Буквы в слово не сливает. Написанное прочитать самостоятельно не может. Уровень развития графомоторных навыков и пространственных представлений не соответствует требованиям: отмечается макрография, написание элементов букв отдельно друг от друга. Часто путает Буквы д-т; о-у; н путает с числом 4 (по образно-пространственным представлениям). С помощью педагога может составлять схемы слогов и коротких слов, различает гласные и согласные звуки. Научилась составлять схему предложения. Научилась ставить ударение с помощью педагога, находить ударный и безударный звук.

Чтение

Владеет побуквенным чтением. С помощью педагога с опорой на визуальные подсказки и жестовые подсказки владеет послоговым чтением. Прочитанные слова понимает (короткие слова без ошибок, при чтении слов, состоящих из трех слогов и более, допускает ошибки). Понимание предложения затруднено.

С трудом запоминает стихотворения (объемом в 4 и более строк), не владеет пересказом.

Живой мир

Представление о себе: называет свое имя, фамилию, пол, знает, как зовут родителей, затрудняется назвать свой возраст. О себе говорит «я», «Маша». Узнает эмоции на картинках, может сказать, что она хочет в данный момент. Может сказать, когда ей страшно, весело, грустно. Ориентируется во временах года, может назвать время года, признаки времени года, месяцы. Путается в понятиях сегодня-завтра-вчера. В днях недели ориентируется с опорой на наглядность. Различает основные понятия (фрукты, овощи, дикие, домашние животные, птицы, рыбы и т.д.) Различает понятия живая и неживая природа. Соотносит предметы окружающей среды с понятиями живая и неживая с опорой на наглядность. Ориентируется в частях тела человека на себе, на другом человеке, на изображении, на модели.

Таким образом, на первый план выступают низкий уровень социальной адаптации, связанный с нарушением в коммуникативной и интеллектуальной сферах. Кроме того, наблюдается недостаточное развитие речевой сферы.

Рекомендации:

1. Продолжить обучение по АООП НОО (вариант 8.3).
2. Занятия с учителем-логопедом.
3. Занятия с педагогом-психологом.

ТАБЛИЦА ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Ученик: Мария Р.	Класс: 3 «В»	
Учитель: М. Наталья Александровна	Специалисты ССШ: Учитель-логопед: М. Наталья Александровна Педагог-психолог: К. Анастасия Ивановна Учитель-дефектолог: М. Наталья Александровна	
Дата начала наблюдений: сентябрь 2014 г.	Дата конца наблюдений: май 2015 г.	
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
1. Мотивация к учебной деятельности		
Демонстрирует единичные протестные реакции (описать, какие именно) в ситуации обучения в классе, но продолжает выполнять задания.		3
Иногда демонстрирует протестные реакции (описать, какие именно) на конкретных уроках (описать, на каких именно) или при выполнении определенных заданий (описать, каких именно), отказ от выполнения заданий.	2	
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)		
Соблюдает установленные нормы и правила поведения в школе. Изредка нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого. В незнакомой ситуации способен ориентироваться на модель поведения другого человека: «Посмотри, как ведет себя мальчик. Веди себя так же».		3
Самостоятельно соблюдает правила поведения в структурированной ситуации (урок). В неструктурированной ситуации (перемена, столовая, экскурсия и пр.), непредвиденная смена помещения или педагога, нуждается в контроле со стороны взрослого.	2	
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора)		
Нуждается в сопровождении тьютора только в некоторых ситуациях (описать, каких именно) и на некоторых уроках (описать, на каких именно).	2	2

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
4. Владение начальными навыками адаптации к изменениям		
Легко адаптируется к изменениям в классе, в школе (порядок уроков, место в классе и пр.) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4	4
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы		
Самостоятельно ориентируется в пространстве класса. При передвижениях по школе нуждается в помощи взрослого, изредка ориентируется на визуальные подсказки.	2	2
6. Умение организовать учебное пространство		
Готовится к уроку и соблюдает порядок на рабочем месте при частичной помощи со стороны взрослого, но ориентируется на инструкцию, обращенную персонально к нему.		1
Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства.	0	
7. Умение принимать учебную задачу		
Не приступает к выполнению задания самостоятельно. Нуждается в физической поддержке взрослого (например, взрослый сидит рядом, берет руку ученика и они пишут вместе слово).	0	0
8. Умение сохранять учебную задачу		
Нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении большинства заданий.	0	0
9. Способность добиваться результата		
При необходимости прикладывать усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, протестует и отказывается от выполнения задания.		2
Как правило, начинает выполнять задание, но при необходимости прикладывать малейшие усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, прекращает деятельность.	1	

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок)		
Способен найти единичные ошибки при постоянной помощи со стороны взрослого.		1
Не способен находить ошибки, не понимает, что от него требуется.	0	
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, оценка как похвала/порицание)		
Эпизодически излишне эмоционально реагирует на оценку (плачет, чрезмерно расстраивается).		2
Безразличен к внешней оценке (учителя, одноклассников).	0	
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков		
Способен к переносу единичных усвоенных знаний и навыков в аналогичную среду без специального обучения, но в основном нуждается в таком обучении.		2
Нуждается в специальном обучении, чтобы переносить хорошо усвоенные знания и отработанные навыки в аналогичную учебную ситуацию.	1	
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми		
При планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на партнеров.		3
Эпизодически (самостоятельно или с помощью взрослого) включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.	1	
14. Использование коммуникативных средств		
Адекватно выражает просьбу, отказ, просит о помощи в любых ситуациях с разными людьми на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.	4	4

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
15. Умение вести диалог		
Предпочитает говорить на интересующие его темы, не учитывая мнение собеседника.		2
Иногда инициирует диалог с другими людьми.	1	
16. Умение задавать вопросы		
Часто стереотипно повторяет один и то же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ.	1	1
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание		
Замечает эмоциональное состояние других людей. Иногда выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям.	2	2
18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)		
Нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого при организации деятельности. Самостоятельно, либо после подсказки выбирает себе простое занятие. Может быстро пресыщаться и менять один вид деятельности на другой.		2
Самостоятельно организовать собственную деятельность не может. Способен заняться какой-либо деятельностью только при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого.	1	

КЕЙС 4: Мария Д., 4 класс, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, вариант 8.1
Адаптированная образовательная программа обучающегося с РАС
1. Общие сведения

<p>Ф.И.О. ребенка: Мария Д. Возраст ребенка: 11 лет (11.09.2003) Класс: 4 «Д»</p>	
<p>Ф.И.О. родителей: Ф. Ольга Владимировна, Д. Виктор Сергеевич</p>	
<p>Ф.И.О. учителя: Б. Мария Иосифовна</p>	
<p>Ф.И.О. специалистов сопровождения: Учитель-логопед: П. Юлия Борисовна Педагог-психолог: А. Екатерина Игоревна, М. Анна Сергеевна</p>	
<p>Заключение и рекомендации ПМПК</p>	<p>Обучение по АООП с учетом психофизических особенностей детей с РАС (ФГОС вариант 8.1), занятия с логопедом по развитию речи и коррекции звукопроизношения, занятия с психологом</p>
<p>Основная программа класса</p>	<p>АООП НОО (вариант 8.1)</p>
<p>Модель/форма обучения</p>	<p>класс для детей с РАС</p>
<p>Цель АООП</p>	<p>Обеспечение планируемых результатов в освоении АООП НОО, развития и социальной адаптации</p>
<p>Срок реализации АООП:</p>	<p>2014–2015 учебный год</p>

2. Заключение и рекомендации ПМПК образовательной организации

<p>2.1 Оценка особенностей развития ребенка с РАС с целью определения индивидуальных планируемых результатов Заключение по результатам комплексной диагностики учителя, психолога, логопеда, дефектолога.</p>	<p>Состояние устной речи. 1. Звуковая сторона речи. Звукотрепроизношение в норме. 2. Фонематический слух. Норма. 3. Лексико-грамматическая сторона речи. Состояние словаря соответствует возрастной норме. Лексико-грамматические категории сформированы полностью. Связная речь: Трудности программирования текста и удержания в рамках темы высказывания. Постоянные речевые включения на отвлеченные, не связанные с разговором темы. Нарушена смысловая адекватность высказывания. В спонтанной речи много штампов, часто повторяет одни и те же фразы. Состояние письменной речи 1. Письмо грамотное, с единичными орфографическими ошибками при быстром темпе диктовки. 2. В изложениях и сочинениях написанный текст формален, лексика бедная. 3. Чтение – целыми словами, темп быстрый. Понимает прочитанное хорошо. Понимание скрытого смысла недоступно. Логопедическое заключение: Речь норма.</p>
<p>Темп деятельности, утомляемость (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<p>– темп деятельности неравномерный; обычно работает достаточно быстро, но может «застыть» на каком-то незначительном задании и долго с ним возиться; – отвлекается на одноклассников, которые раньше нее выполнили задание и начинают шуметь, что она не первая; – работает сосредоточенно с полным «погружением в себя» так, что не реагирует на учителя, пытающего прокомментировать какое-то задание, из-за чего может задание сделать неверно;</p>

<p>Особенности обработки сенсорной информации <i>(по результатам опроса родителей, наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<p>– повышенное внимание к текстам, объявлениям, меню, спискам. Причем она их «сканирует» очень быстро и запоминает; – повышенная потребность к тактильному контакту.</p>
<p>Особенности моторного развития и графических навыков <i>(по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</i></p>	<p>Без особенностей</p>
<p>Особенности формирования УУД <i>(по результатам заполнения «Таблицы наблюдения УУД» учителем и специалистами сопровождения)</i></p>	
<p>1. Мотивация к учебной деятельности</p>	<p>Демонстрирует единичные протестные реакции (громко кричит, ругается, обзывается, может убежать из класса, замахнуться на педагога) в ситуации обучения в классе, но продолжает выполнять задания.</p>
<p>2. Соблюдение норм и правил поведения <i>(школа, общественные места)</i></p>	<p>Не соблюдает большинство правил поведения (например, выбегает из класса, не соблюдает очередь и пр.) в школе и в общественных местах даже при постоянном контроле взрослого. Игнорирует замечания взрослого. Во многих случаях начинает кричать, если помешать ей следовать задуманное (например, выйти из класса). Нуждается в постоянном контроле взрослого.</p>

<p>3. Самостоятельность (<i>степень участия взрослого, тьютора</i>)</p>	<p>Способна действовать самостоятельно на уроке, в хорошо организованной деятельности, что может соответствовать уровню, ожидаемому для сверстников с типичным развитием. В свободной, неструктурированной деятельности, поведение девочки значительно отличается от действий сверстников с типичным развитием.</p>
<p>4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям</p>	<p>Бурно реагирует (кричит, плачет, отказывается садиться на другое место, обзывает детей и взрослых, может скинуть свои или чужие вещи на пол) даже на незначительные изменения (перестановка ее парты или изменение собственного места) в классе, в школе, с трудом успокаивается.</p>
<p>5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы</p>	<p>Самостоятельно ориентируется в пространстве школы, класса.</p>
<p>6. Умение организовать учебное пространство</p>	<p>Может самостоятельно подготовиться к определенному уроку или в качестве подсказки способна использовать модель поведения другого человека. Самостоятельно не поддерживает порядок на рабочем месте на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием.</p>
<p>7. Умение принимать учебную задачу</p>	<p>Понимает и принимает знакомые фронтальные инструкции, иногда требуется индивидуальное дублирование.</p>
<p>8 Умение сохранять учебную задачу</p>	<p>Самостоятельно выполняет знакомые задание до конца.</p>
<p>9. Способность добиваться результата</p>	<p>При необходимости прикладывать усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, сразу настойчиво и громко обращается за помощью, не делает попыток добиться результата самостоятельно.</p>

<p>10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (<i>поиск ошибок</i>)</p>	<p>Самостоятельно найти ошибки не способен, может найти ошибки при минимальной помощи учителя.</p>
<p>11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (<i>отметка и похвала или порицание</i>)</p>	<p>Принимает только положительную отметку за свою деятельность. Бурно реагирует на отметки ниже 4 (проявляет агрессию, плачет и пр). Безразлична к поощрению или порицанию.</p>
<p>12. Перенос (<i>генерализация</i>) знаний, умений и навыков</p>	<p>В основном самостоятельно переносит знания и навыки в аналогичную среду, но иногда нуждается в специальном обучении.</p>
<p>13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми</p>	<p>Эпизодически (самостоятельно или с помощью взрослого) включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.</p>
<p>14 Использование коммуникативных средств</p>	<p>Выражает просьбу, отказ, просит о помощи, используя нежелательные формы поведения. Эпизодически кричит, перебивает других, не слушает того, что ей говорят, пока не поймет, что объясняют именно ей, требует, чтобы слушали только ее.</p>
<p>15. Умение вести диалог</p>	<p>Предпочитает говорить на интересующие ее темы, не учитывая мнение собеседника.</p>
<p>16. Умение задавать вопросы</p>	<p>Умеет задавать вопросы с целью получения информации, но часто стереотипно повторяет один и тот же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ.</p>

<p>17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание</p>	<p>Отсутствует реакция на чувства и переживания других людей, либо реагирует специфическим образом, например, может начать смеяться, когда кому-то больно....</p>
<p>18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)</p>	<p>Нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого при организации деятельности. Самостоятельно, либо после подсказки выбирает себе простое занятие. Может быстро пресыщаться и менять один вид деятельности на другой.</p>
<p>Трудности формирования академических навыков в рамках учебного предмета (по результатам освоения ребенком учебных предметов на начало периода в сравнении с требованиями программ учебных предметов по предыдущему классу обучения)</p>	<p>Уровень знаний, умений и навыков соответствует программным требованиям. Затрудняется в написании изложений, сочинений.</p>
<p>Другие особенности (по результатам наблюдения учителя и специалистов сопровождения)</p>	<p>Наличие сверхценных интересов (беременные женщины и животные, жизнь и творчество эстрадных певцов и модные тренды). Могут наблюдаться колебания эмоционального состояния.</p>

2.2 Определение специальных условий			
2.2.1 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса			
Специалисты сопровождения	Направления коррекционной работы	Форма занятий	Продолжительность и частота
Учитель-логопед	Развитие грамматически правильно оформленной и со-держательной литературной устной и письменной речи.	Подгрупповая	1 раз в неделю по 40 мин.
Педагог-психолог	1. Эмоционально-личностное развитие	Индивидуальная	1 раз в неделю по 1 часу
	1. Формирование социально-бытовых навыков. 2. Коррекция нежелательного поведения.	Групповая	1 раз в неделю по 1 часу
Учитель	1. Формирование и развитие общественных социальных навыков, общих представлений об общественной жизни.	Внеклассная работа	Согласно календарно-тематическому планированию
Учитель технологии	1. Развитие самовыражения, творческих возможностей ребенка	Внеклассная работа	2 раза в неделю по 1 часу
2.2.2 Описание специальных условий обучения			
Временной режим	Условия, необходимые для данного ребенка		
Организация пространства школы/класса	Без особенностей – выбор оптимального места для ребенка в классе (рядом с учителем)		

Организация рабочего места	– индивидуальное пространство для обучения (отдельная парта)
Вспомогательные средства	– визуально определенный объем работы на уроке
Технические средства обучения	не требуется
Специальный дидактический, методический материал	не требуется
Форма и условия оценки достижений	Форма оценки без особенностей Условия оценки (для обеспечения комфортной, спокойной обстановки): – увеличение времени для выполнения заданий

3. Освоение предметных областей

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*
Математика	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	
Чтение	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	
Русский язык	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	
Окружающий мир	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	
Технология	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	
Искусство	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	
Физическая культура	В соответствии с АООП НОО (Вариант 8.1)	

4. Формирование универсальных учебных действий:

Индивидуальные планируемые результаты УУД на период	Результативность*	Исполнители
1. Научится соблюдать правила поведения: спрашивать разрешения и спокойно реагировать на отказ.	1	учитель психолог логопед
2. Научится выражать эмоции, чувства, просьбы социально приемлемым способом.	1	
3. Научится содержать рабочее место в порядке.	1	
4. Научится спокойно реагировать на отметку.	1	
5. Научится адекватно реагировать на изменения в классе, школе.	2	

5. Коррекционно-развивающая область

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*	Исполнители	Формы работы
Коррекция нежелательного поведения	1. Научится соблюдать оговоренные нормы и правила.	1	психолог	Групповая
	2. Научится выражать мысли/просьбы/эмоции социально-приемлемыми способами.	1		
Формирование социально-бытовых навыков	1. Научится готовить простые блюда (освоит навыки измельчения продуктов с помощью ножа, терки, освоит следование рецептурному алгоритму).	2	психолог	Групповая
	2. Научится убирать свое рабочее место (освоит навыки мытья посуды, бытовых приборов) и контролировать качество уборки.	1		
	3. Научится пользоваться бытовыми приборами с соблюдением техники безопасности.	1		
	4. Научится использовать элементарные хозяйственные знания, необходимые для составления меню.	2		

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*	Исполнители	Формы работы
Развитие личностной сферы	1. Научится понимать и принимать своих эмоции.	0	психолог	Индивидуальная
	2. Научится выражать свои эмоции с помощью вербальных и невербальных средств.	1		
	3. Научится принимать и переживать неудачи, критику	1		
Формирование коммуникативных навыков	1. Научится задавать вопросы взрослым и детям.	1	логопед	Групповая
	2. Научится поддерживать простой диалог в рамках заданной темы.	2		
Формирование и развитие устной речи	1. Научиться поддерживать разговор в рамках заданной темы.	2	логопед	Групповая
	2. Научиться делать устно короткие доклады в рамках заданной темы.	1		
	3. Научиться писать изложения и короткие сочинения на заданную тему.	0		
Формирование и развитие общественных социальных навыков, общих представлений об общественной жизни.	1. Научится продуктивно участвовать в подготовке и проведении праздников.	1	учитель	Внеклассная работа
	2. Научится выполнять различные поручения учителя, связанные с внеклассными мероприятиями.	1		

Направления деятельности	Индивидуальные планируемые результаты на период	Результативность*	Исполнители	Формы работы
Развитие самовыражения, творческих возможностей ребенка	1. Научится называть и осознавать свои впечатления от разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.).	1	учитель технологии	Внеурочная деятельность
	2. Научится выражать свои эмоции в рисовании, освоит элементарные формы художественного ремесла.	2		

Психолого-педагогическая характеристика ученицы 4 «Д» класса ГБОУ ВПО МГППУ ЦПМССДиП

Марии Д. (дата рождения: 11.09.2003 г.)

Мария обучается в школе ГБОУ ВПО МГППУ ЦПМССДиП на ул. Архитектора Власова с 1 сентября 2011 г. Она учится в четвертом классе школы по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования (вариант 8.1) в малокомплектном (7 человек) классе. В 1 классе девочка находилась на надомной форме обучения с элементами инклюзии на некоторые уроки вместе с классом.

Состояние устной речи: Звукопроизношение в норме. Незначительное недоразвитие фонематического слуха было устранено в 1–2 классе.

Словарь развит достаточно, слова в предложении согласовывает правильно. Хорошо подбирает проверочные слова.

Грамотно формулирует свои высказывания, умеет задавать вопросы и правильно отвечать на поставленные. Хорошо поддерживает диалог. В спонтанной речи много штампов, часто повторяет одни и те же фразы. При попытке фантазирования или сочинения рассказа речь заметно обедняется и упрощается.

Состояние письменной речи.

Чтение – целыми словами, беглое, торопливое, небрежное. При чтении может недоговаривать слова, неправильно «прочитывать» концы слов. Прочитанный текст понимает неплохо, пересказ доступен. **Письмо** грамотное, орфографические ошибки очень редки. Диктанты пишет хорошо, с грамматическими заданиями справляется.

Особенности деятельности:

- темп деятельности и продуктивность достаточные, и даже высокие, но по окончании задания может встать и уйти из класса.

Особенности обработки сенсорной информации:

- слуховое восприятие без особенностей,
- зрительное восприятие развито очень хорошо и даже феноменально: проходя мимо каких-то стендов с вывешенными текстами, Маша «сканирует» написанное и потом может процитировать.

Особенности моторного развития и графических навыков:

Некоторая моторная неловкость не влияет на графические навыки: почерк ровный, аккуратный, нажим достаточный. Ведущая рука – правая.

Состояние учебных навыков:

Математика. Навыки устных и письменных вычислений многозначных чисел сформированы, разрядность знает. Ошибки при счете допускает редко. Все изученные типы задач решает хорошо и неплохо справляется с логическими заданиями.

Русский язык. Пишет красивым, ровным почерком, соблюдая знаки препинания. Хорошо усвоила правила и их применяет. Грамматические ошибки в диктантах и при списывании допускает редко. Грамматические задания выполняет хорошо.

Словарный запас хороший и очень многие слова, неизвестные для других детей, Маша может объяснить. Кроме того, данные, почерпнутые девочкой из книг, телепередач, она может вдруг вспомнить и воспроизвести как к месту, так и нет. Несмотря на хороший словарь, девочка строит шаблонные фразы. Устная речь развита значительно лучше, чем письменная. Маша очень затрудняется при написании сочинений, изложений. Написанный текст формален, лексика бедная. Пишет короткими малосодержательными и даже аграмматичными фразами, не соблюдая последовательности действий. Не может составить описание ни письменно, ни устно. Не в состоянии придумать середину рассказа, зная его начало и конец. Затрудняется при сочинении концовки рассказа. Плохо придумывает рассказы по картинке или по серии картин.

Чтение. Беглое с хорошим пониманием прочитанного. Пересказ и ответы на вопросы по тексту доступны. При чтении может недоговаривать окончания, может не дочитать слово и заменить его другим, имеющим схожее начало, может недочитывать по 1–2 слова в конце предложения. Если при этом теряется смысл предложения, то может вернуться к началу и прочитать верно, а может и пропустить. Понимание скрытого смысла недоступно. Эмоциональная оценка текстов недоступна: прочитав грустное стихотворение или рассказ, может начать смеяться, на описанную жизненную ситуацию в тексте либо не реагирует никак, либо реагирует неправильно.

Сведения об окружающем. Запас знаний об окружающем в пределах возрастной нормы, в сферах сверх ценностей – значительно выше нормы.

Поведение. Маша часто бывает трудна в поведении, хотя за время обучения поведение стало все более упорядоченным. При затруднениях, связанных с выполнением заданий, при изменении привычного расписания, при получении замечания или угрозе получения плохой оценки Маша начинает громко визжать, затыкая уши, либо, наоборот, огрызаться басом. Может начать кричать, плакать и требовать, чтобы оценку ей исправили. Взор затуманенный. Если Маша не занята делом, то на месте спокойно усидеть не может – тут же покидает класс и начинает бродить по Центру. На вопрос о том, куда она направляется, ответить не может. Любит подойти к каким-нибудь стендам, на которых есть печатная информация. Маша ее сканирует взглядом и потом может частично (или полностью?) воспроизвести. Маша может зайти в другой класс школы и посмотреть учебники или тетради других детей, документы на столе у учителя. Может взять что-нибудь в одном классе и перенести в другой, съесть что-нибудь, хранящееся в шкафу или портфеле других

детей, а недавно взяла чужие джинсы и стала их резать, чтобы сделать шорты. Все вышеперечисленные поступки объяснить не может.

Кроме того, она подходит к родителям учащихся школы и к посетителям коррекционного отдела и задает им разные вопросы, в том числе некорректные, на интересующие ее темы. В последний год – это тема продолжения рода у людей и животных, эстрадные певцы и модные тренды. Может навязчиво давать нетактичные советы педагогам и другим взрослым. Например, «Вам нужно похудеть! Почему Вы не худеете? Я хочу, чтобы Вы похудели».

В целом, Маша хорошо освоила основную образовательную программу за начальную школу и может продолжать обучение в 5 классе. Это было отмечено при прохождении тестирования при поступлении в 5 класс в 3 различные общеобразовательные школы и в одну гимназию, где Маша успешно прошла все экзамены, показав высокий уровень знаний.

Таким образом, можно говорить о хорошем усвоении программы за начальную школу, умении переноса своих академических знаний в новую обстановку.

Наибольшие проблемы связаны с умением правильно выстраивать коммуникацию и социальные взаимодействия.

ТАБЛИЦА ДИНАМИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Ученик: Мария Д.	Класс: 4 «Д»	
Учитель: Б. Мария Иосифовна	Специалисты ССШ: Учитель-логопед: П. Юлия Борисовна Педагоги-психологи: А. Екатерина Игоревна, М. Анна Сергеевна	
Дата начала наблюдений: сентябрь 2014 г.	Дата конца наблюдений: май 2015 г.	
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
1. Мотивация к учебной деятельности		
Демонстрирует единичные протестные реакции (описать, какие именно) в ситуации обучения в классе, но продолжает выполнять задания.	3	3
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места)		
Не соблюдает большинство правил поведения (например, выбегает из класса, не соблюдает очередь и пр.) в школе и в общественных местах даже при постоянном контроле взрослого.	0	0
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора)		
Способен действовать самостоятельно. Поддержка взрослого необходима в новых (каких именно), незнакомых ситуациях.	3	3
4. Владение начальными навыками адаптации к изменениям		
Иногда демонстрирует негативные реакции (описать, какие именно) на изменения (какие), легко успокаивается.		2
Бурно реагирует (описать, как именно) даже на незначительные изменения (какие) в классе, в школе, с трудом успокаивается.	0	
5. Умение ориентироваться в пространстве класса, школы		
Самостоятельно ориентируется в пространстве класса, школы.	4	4
6. Умение организовать учебное пространство		
Способен самостоятельно подготовиться к уроку, ориентируясь на фронтальную инструкцию. Не способен в качестве подсказки использовать модель поведения другого человека.		3

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
Готовится к уроку и соблюдает порядок на рабочем месте, в основном ориентируется на фронтальную инструкцию, но может нуждаться в частичной помощи взрослого.	2	
7. Умение принимать учебную задачу		
Понимает и принимает знакомые фронтальные инструкции, иногда требуется индивидуальное дублирование.	3	3
8. Умение сохранять учебную задачу		
Самостоятельно выполняет знакомое задание до конца.	4	4
9. Способность добиваться результата		
10. Оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей (поиск ошибок)		
Способен найти самостоятельно незначительное количество ошибок.		3
Самостоятельно найти ошибки не способен, может найти ошибки при минимальной помощи учителя.	2	
11. Восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, оценка как похвала/порицание)		
Эпизодически излишне эмоционально реагирует на оценку (плачет, чрезмерно расстраивается).		2
Ребенок принимает только положительную (с его точки зрения) оценку своей деятельности. В случае неприятия оценки бурно реагирует (проявляет агрессию, плачет и пр.).	1	
12. Перенос (генерализация) знаний, умений и навыков		
Способен в основном самостоятельно переносить знания и навыки в аналогичную среду, но иногда нуждается в специальном обучении.	3	3
13. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми		
При планировании совместной деятельности настаивает на своем, не учитывает интересы и пожелания других. В случае отказа принять его требования, может избегать совместной деятельности.		2
Эпизодически (самостоятельно или с помощью взрослого) включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес.	1	

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ (личностные, коммуникативные, регулятивные, познавательные)	Баллы	
	начало	конец
14. Использование коммуникативных средств		
Способен выражать просьбу, отказ, просить помощь доступными средствами при наличии поддержки со стороны взрослого. Эпизодически использует крик или другие формы нежелательного поведения (описать, какие именно).	1	1
15. Умение вести диалог		
Предпочитает говорить на интересующие его темы, не учитывая мнение собеседника.	2	2
16. Умение задавать вопросы		
Часто стереотипно повторяет один и то же вопрос даже в тех случаях, когда на них уже был получен ответ.	1	1
17. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание		
Иногда проявляет интерес к эмоциям других (смотрит, подходит, комментирует, пр.).		1
Отсутствует реакция на чувства и переживания других людей, либо реагирует специфическим образом (плачет, смеется и пр.).	0	
18. Умение организовать собственную деятельность (перемена, досуг)		
Самостоятельно организует свою деятельность, способен заниматься чем-либо продолжительное время, но деятельность носит достаточно стереотипный характер.		3
Нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого при организации деятельности. Самостоятельно, либо после подсказки выбирает себе простое занятие. Может быстро пресыщаться и менять один вид деятельности на другой.	2	

**Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л.,
Стальмахович О.В.**

Адаптация образовательной программы обучающегося с рас-
стройствами аутистического спектра.

Методическое пособие.

Под общей редакцией Хаустова А.В., Манелис Н.Г.

Подписано в печать: 22.09.2016.
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,5. Уч.-изд. л. 11,1.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Буки Веди»
На оборудовании Konika Minolta
119049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 4, стр. 1 А
Тел.: (495) 926-63-96, www.bukivedi.com, info@bukivedi.com

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО ОРГАНИЗАЦИИ
КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ФОРМИРОВАНИЕ
ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Методическое пособие

Москва 2016

УДК 376
ББК 74.3
М23

Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.

Рецензент

А.М. Царев – кандидат педагогических наук, директор ГБОУ Псковской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения»

Формирование жизненных компетенций у детей с РАС в процессе обучения по адаптированным основным образовательным программам и адаптированным образовательным программам – одна из центральных и наиболее значимых областей в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Начальное образование обучающегося с РАС может считаться качественным и удовлетворять требованиям только при условии, если он продвигается по обоим направлениям: осваивает адаптированную основную образовательную программу начального общего образования и развивается в области формирования жизненных компетенций.

В данном методическом пособии специалисты Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета делятся практическим опытом работы по формированию жизненных компетенций у детей с РАС.

Методическое пособие адресовано педагогам, психологам, родителям и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.

ISBN 978-5-94051-111-3

© Коллектив авторов, 2016.
© ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

Содержание

Введение	4
Глава I. Оценка уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра	7
Глава II. Методы формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра	16
2.1 Метод визуальной поддержки.....	16
2.2 Метод социальных историй	18
2.3 Метод видеомоделирования	23
2.4 Генерализация навыков.....	29
Глава III. Примеры формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра	31
3.1 Примеры формирования навыков самообслуживания.....	31
3.2 Пример формирования бытовых навыков	35
3.3 Примеры формирования социальных навыков.....	39
3.4 Примеры обучения детей с РАС навыкам, необходимым для участия в культурно-массовых мероприятиях	43
3.5 Примеры формирования навыков, необходимых для интеграции в школьную среду	46
Заключение	54
Рекомендованная литература	55

Введение

Подготовить детей к самостоятельной жизни – важная и очевидная задача школы. Это касается и детей с типичным развитием, и детей с ОВЗ, в том числе с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Для того чтобы приступить к обучению, прежде всего следует выбрать конкретную цель и определить метод, с помощью которого эта цель будет достигнута. Это привычно и понятно в тех случаях, когда детей обучают академическим навыкам: письму, чтению, счету и прочее. Сложнее сформулировать задачу при обучении навыкам, необходимым для самостоятельной жизни, тем более, если предстоит учить ребенка с РАС.

Аутизм – это расстройство развития, проявляющееся качественными нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, а также склонностью к стереотипному поведению. Расстройства аутистического спектра проявляются в детском возрасте и в разной степени сохраняются на протяжении всей последующей жизни человека [3].

Нарушения социального взаимодействия проявляются в неспособности адекватно использовать зрительный контакт, мимическое выражение, жестикуляцию. При аутизме нарушена реакция на других людей, отсутствует модуляция поведения в соответствии с социальной ситуацией. Дети не способны устанавливать взаимосвязь со сверстниками, у них не возникает общих интересов с другими людьми.

Нарушения довербального и вербального общения проявляются в виде специфических речевых нарушений (вплоть до полного отсутствия речи) без попыток компенсировать этот недостаток жестикуляцией и мимикой. Люди, страдающие аутизмом, не могут начинать или поддерживать беседу (при любом уровне речевого развития), для них типична повторяющаяся и стереотипная речь. Характерно нарушение игры: у аутичных детей могут отсутствовать подражательные, ролевые игры, очень часто отсутствует символическая игра.

Стереотипное поведение проявляется в форме поглощенности однообразными и ограниченными интересами. Характерна навязчивая привязанность к специфическим, нефункциональным поступкам или ритуалам. Очень часто имеют место повторяющиеся вычурные движения. Для детей характерно повышенное внимание к частям предметов или нефункциональным элементам объектов (к их запаху, осязанию поверхности, издаваемому ими шуму или вибрации).

Большинство детей, страдающих аутизмом, имеют снижение интеллекта разной степени выраженности. Примерно 20 % детей демонстрируют уровень интеллектуального развития, соответствующий возрасту.

К расстройствам аутистического спектра также относят синдром Аспергера. Синдром характеризуется теми же нарушениями, что и аутизм, но при синдроме Аспергера нет задержки в интеллектуальном и речевом развитии.

Расстройства аутистического спектра представляют собой неоднородную группу. Выделяют несколько траекторий развития, характерных для детей, страдающих аутизмом.

Часть детей демонстрируют низкий уровень функционирования уже в раннем возрасте и в дальнейшем достаточно медленно продвигаются в своем развитии. Другая группа характеризуется более высоким стартом и значительной скоростью продвижения. Примерно в 15–20 % случаев развитие протекает по траектории, при которой после периода низкого уровня функционирования наблюдается внезапное быстрое продвижение до высокого уровня [5].

Конечной целью оказания помощи детям с РАС является повышение качества жизни, что предполагает, в частности:

- повышение уровня самостоятельности;
- возможность устанавливать социальные отношения;
- возможность учиться и работать;
- доступ к активному отдыху и досугу.

Для повышения качества жизни людей с РАС необходимы два взаимодополняющих направления в работе. С одной стороны, работа должна быть направлена на формирование новых навыков и устранение нежелательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, истерик и пр.), которые препятствуют социализации. Поскольку во многих случаях далеко не все навыки, необходимые для независимого функционирования, могут быть сформированы, следует создавать специальные условия или среду, которая позволит компенсировать отсутствующие навыки. Наличие таких условий обеспечивает достаточно высокое качество жизни даже при низком уровне функционирования человека.

Чем больше навыков удается сформировать, тем менее жесткими становятся требования к среде, и тем больше открывается возможностей существовать в социуме, а значит, получать доступ к образованию, досугу и работе.

Для повышения качества жизни ребенка с РАС первостепенное значение приобретают так называемые жизненные навыки, или жизненные компетенции.

Жизненные компетенции – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования. Для некоторых детей с РАС такими навыками являются самостоятельное одевание или прием пищи. Для других – умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно переходить дорогу или разрешать конфликтные ситуации.

Таким образом, формирование жизненных компетенций становится одной из важнейших задач при обучении ребенка с РАС.

Формирование жизненных компетенций у детей с РАС в процессе обучения по адаптированным основным образовательным программам и адаптированным образовательным программам – одна из центральных и наиболее значимых областей в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), утвержденном Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 3 февраля 2015 г., регистрационный № 3584). Начальное образование обучающегося с РАС может считаться качественным и удовлетворять требованиям только при условии, если он продвигается по обоим направлениям: осваивает адаптированную основную образовательную программу начального общего образования (далее – АООП НОО) и продвигается в области формирования жизненных компетенций. Так, например, при оценке итоговых предметных результатов из всего спектра оценок следует выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающегося, оказывали бы положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

К условиям, необходимым для удовлетворения особых образовательных потребностей, общих для всех категорий обучающихся с ОВЗ, в том числе и с РАС, относятся: осуществление целенаправленной коррекционной работы в процессе освоения обучающимися содержания всех образовательных областей, а также в ходе проведения коррекционных занятий; практическая направленность всего образовательного процесса, обеспечивающая овладение обучающимися жизненными компетенциями; организация медико-психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся; организация сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые способствуют не только успешному усвоению некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего, жизненных компетенций, составляющих основу социальной успешности.

ГЛАВА I.

Оценка уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС), индивидуальная программа обучения жизненным компетенциям строится на основе предварительной диагностической процедуры, которая позволяет обнаружить имеющиеся дефициты.

Жизненные компетенции (навыки) можно достаточно условно распределить по нескольким сферам жизнедеятельности человека. Прежде всего, это навыки, необходимые для самообслуживания, к которым, в частности, относятся умение самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом и прочее. Для детей с низким уровнем функционирования формирование этих компетенций зачастую становится основной целью обучения. В то же время дети с высокофункциональным аутизмом или с синдромом Аспергера также нередко демонстрируют определенные проблемы в этой сфере. Например, начав одеваться, ребенок не всегда может довести начатое до конца: он надевает только часть одежды или начинает ее снимать, вместо того чтобы продолжать одеваться.

Самостоятельность в быту и в социуме возможна только при соблюдении правил безопасного поведения. Поэтому формирование навыков личной безопасности также необходимо всем детям с РАС.

Важнейшей жизненной компетенцией является способность принимать решения в нестандартной ситуации. Например, ребенок, который умеет сам переходить дорогу в определенном месте, может столкнуться с проблемой, если светофор сломан. Другим примером может служить ситуация, когда ребенок забыл или потерял деньги и не может купить еду во время экскурсии. В Листе оценки жизненных компетенций эти навыки не конкретизированы. Специалисты, которые занимаются с ребенком, вместе с родителями должны сформулировать их конкретно, в зависимости от того, с какой именно проблемой может столкнуться ребенок с наибольшей вероятностью.

Очевидно, что владение бытовыми навыками необходимо для самостоятельной жизни. В эту сферу также включены компетенции, позволяющие ребенку самостоятельно занимать себя дома во время досуга [6].

Нарушения социального взаимодействия встречаются у всех детей с РАС [2]. Для повышения качества жизни надо формировать компетенции, необходимые для взаимодействия с другими людьми и доступа к общественным ресурсам. Ранние социальные навыки связаны с взаимодей-

ствием со взрослым: ребенок имитирует действия взрослого, радуется общению с ним, инициирует игру. Позже ребенок начинает интересоваться сверстниками и взаимодействовать с ними. Для полноценного общения необходимы такие жизненные компетенции как соблюдение правил, умение ждать свою очередь, способность разрешать конфликты (сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно), например, определять, кто будет первым в игре. Важнейшим навыком является способность контролировать проявление своих чувств – использовать копинг-стратегии.

Социальные навыки требуются также и для посещения общественных мест: кафе, кинотеатра, бассейна и пр.

В отдельную группу выделяются жизненные компетенции, необходимые для интеграции в школьную среду [5]. Выполнение инструкций, в том числе фронтальных, соблюдение правил, принятых в классе, способность самостоятельно выполнять задание до конца, бережно относиться к своему и чужому имуществу и многое другое необходимо для успешной интеграции ребенка с РАС в школу. Чем больше общественно полезных навыков будет сформировано, тем большие возможности продуктивно обучаться в разнообразных условиях получит ребенок.

Несмотря на то, что в данном пособии речь идет о детях с РАС, обучающихся в начальной школе, в специальный раздел выделены ранние компетенции, необходимые для выбора профессии и будущего трудоустройства. К ним, в частности, относятся: интерес к различным профессиям, понимание функции денег, адекватная реакция на неудачу и пр.

Ниже представлен перечень жизненных компетенций, необходимых для развития самостоятельности, безопасного поведения, социального взаимодействия, для доступа к обучению, к общественным ресурсам и работе, участия в развлекательных и досуговых мероприятиях.

Оценка уровня сформированности навыка производится следующим образом:

- ребенок выполняет описанные действия самостоятельно;
- ребенку необходима помощь;
- ребенок никогда не выполняет описанные действия.

В тех случаях, когда навык сложен для освоения ребенком, его следует разбить на более мелкие составляющие части (действия, операции), включить их в программу обучения и провести оценку каждого из них.

Например, ребенок может есть вилкой, сам ест ложкой густую пищу, но не может есть ложкой жидкую пищу.

При оценке умения сотрудничать с другими навык следует оценивать следующим образом:

- вместе с другими планирует и участвует в совместных мероприятиях (*совместная игра, соревнование, другая совместная деятельность*) на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием;

- при планировании совместной деятельности **соглашается** на предложения других. Но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия **без ориентации на партнеров**;
- при планировании совместной деятельности **настаивает на своем**, не учитывает интересы и пожелания других; в случае отказа принять его требования, **может избегать** совместной деятельности;
- **эпизодически** (*самостоятельно или с помощью взрослого*) включается в совместную деятельность, но **быстро теряет интерес**;
- **избегает** совместной деятельности; может **бурно реагировать** при попытках включения его в совместную деятельность.

Перечень может быть дополнен другими навыками, которые педагоги и родители сочтут необходимыми.

Для оценки уровня сформированности жизненных компетенций у обучающегося с РАС можно использовать «Лист оценки жизненных компетенций», включающий в себя следующие блоки:

- самообслуживание;
- навыки личной безопасности и принятия решений;
- бытовые навыки;
- социальные навыки;
- домашний досуг;
- ранние навыки, необходимые для выбора профессии и будущего трудоустройства
- навыки, необходимые для интеграции в школьную среду.

ЛИСТ ОЦЕНКИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

САМООБСЛУЖИВАНИЕ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет	
Навыки приема пищи				
Пьет				
Жует/глотает				
Ест рукам				
Пользуется столовыми приборами				
Прежде чем начать есть, пробует: горячая или холодная еда				
Навыки одевания и раздевания				
Различает чистую и грязную одежду				
Одевается и раздевается				
Обувается				
Пользуется любимыми застёжками				
Носит одежду, соответствующую погоде, ситуации				

САМООБСЛУЖИВАНИЕ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет
Туалетные навыки			
Понимает, что хочет пойти в туалет, или что мокрый/грязный			
Пользуется туалетом по расписанию			
Пользуется туалетом дома			
Пользуется туалетной бумагой			
Пользуется туалетом в школе и других общественных местах			
Гигиенические навыки			
Чистит зубы			
Вытирает нос платком, сморкается приемлемым образом			
Умывается, моет руки самостоятельно			
Причесывается			
Навыки заботы о здоровье			
Идентифицирует ситуации, когда необходима медицинская помощь			
Сообщает о том, что плохо себя чувствует / болен			
Адекватно реагирует на медицинские процедуры			

НАВЫКИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет
Навыки личной безопасности			
Проявляет осторожность вблизи горячих предметов			
Аккуратно пользуется острыми предметами			
Избегает опасных мест/ситуаций			
Запирает дверь			
Открывает дверь			
Демонстрирует действия, необходимые в чрезвычайных ситуациях			
Демонстрирует способность принимать помощь			
Владеет навыком безопасного хранения денег			
Ходит, катается на велосипеде по тротуару			
Останавливается перед проезжей частью			
При переходе улицы смотрит по сторонам			

НАВЫКИ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ				
Навыки принятия решений				
Осознает проблему				
Может оценить последствия				
Определяет/использует источник помощи				
Определяет альтернативы				
Демонстрирует навык принятия решений				

БЫТОВЫЕ НАВЫКИ				
Выполняет простые домашние дела				
<ul style="list-style-type: none"> • выбрасывает мусор • поливает цветы • вытирает пыль, • кормит питомца 				
Убирает вещи на место				
Идентифицирует места, где можно купить продукты				
Определяет различные отделы в магазине				
При необходимости обращается за помощью к работникам магазина				
Ждет свою очередь				
Адекватным образом обращается с продуктами				
Готовит простые блюда				
Идентифицирует испорченные продукты				
Идентифицирует грязную посуду				
Моеет посуду				
Накрывает на стол				
Убирает со стола				
Вытирает стол после еды				
Называет свой номер телефона				
Пользуется телефонной книгой				
Звонит по телефону				

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет
Имитирует выражение лица и действия другого человека			
Стремится вовлечь взрослого в игру			
Следует правилам в простых играх			
Ждет свою очередь в игре			
Помогает другим			
Играет вместе с другими детьми			
Разрешает конфликтные ситуации приемлемым способом			
Адекватно реагирует на чувства и действия других			
Соблюдает правила безопасности во время совместных игр (например, не толкается на горке)			
Действует совместно с другими детьми			
Играет, не мешая другим			
Приемлемым образом выражает и негативные, и позитивные чувства			
Использует копинг-стратегии, если испытывает тревогу, расстроен, сердится, слишком взволнован или не может себя контролировать (например, рассказывает другу или близкому взрослому о том, что сильно расстроен)			
Вежливо обращается с просьбами, в том числе с просьбой о помощи			
Умеет приемлемым образом выражать отказ от участия в опасных для здоровья видах деятельности (например, демонстрирует твердый отказ и сообщает близкому взрослому о ситуациях, когда кто-то настойчиво предлагает играть со спичками)			
Следует простым инструкциям после их первого предъявления			
Соблюдает правила в простых играх			
Относится к партнерам уважительно, например, без споров принимает разных партнеров по игре, предлагает помощь			
Разрешает конфликты социально приемлемым образом, например, может определить, кто будет первым в игре (использует считалки). Спокойно признает соответствующие штрафы за нарушения правил в игре			
Спокойно реагирует на проигрыш			
Приемлемым образом ведет себя в общественных местах (общественном транспорте, кафе, кинотеатре, музее и пр.)			

ДОМАШНИЙ ДОСУГ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет
Читает/рассматривает интересующие его материалы			
Пользуется радио, телевизором			
Играет в настольные игры			
Самостоятельно играет в игрушки			

РАННИЕ НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ И БУДУЩЕГО ТРУДОУСТРОЙСТВА	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет
Старается выполнить задание как можно лучше			
В игре разыгрывает одну (или более) из распространенных профессий (врач, пожарный, почтальон, полицейский и пр.), к которым проявляет интерес			
Интересуется основными профессиями			
Связывает основные профессии с соответствующими предметами (пожарный – пожарная машина, доктор – стетоскоп и пр.)			
Имитирует то, как взрослые действуют с различными инструментами и деньгами			
Играет в магазин или ресторан, используя игрушечные или настоящие деньги			
Выполняет задание до конца в соответствии с инструкцией			
Начинает работать в установленное время			
Выполняет речевые инструкции, состоящие из нескольких шагов			
Делает попытку попробовать еще раз при неудаче			
Понимает, что деньги можно обменять на что-то, что человек хочет, или в чем он нуждается			
Самостоятельно делает покупки			

НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ В ШКОЛЬНУЮ СРЕДУ				
Личная ответственность				
Выполняет задание до конца				
Следует школьному расписанию				
Выполняет домашнее задание				
Соблюдение правил класса				
Выполняет инструкции учителя				
Поднимает руку				
Выполняет задание, не отвлекаясь				
Работает вместе с другими согласно правилам				
Взаимодействие с другими				
Слушает других в больших и маленьких группах				
Ждет свою очередь				
Делится школьными принадлежностями				
Ведет себя вежливо и уважительно во время групповых мероприятий				
Досуг				
Делится с другими игрушками, спортивным инвентарем и пр.				
Избегает споров				
Принимает спортивные правила				
Бережное отношение к школьному и личному имуществу				
Поддерживает порядок на рабочем месте (парте)				
Возвращает вещи на свои места				
Убирает одежду, обувь на место				
Содержит личные вещи в порядке				
Спрашивает разрешения, перед тем как взять чужую вещь				
Возвращает взятые на время вещи				
Бережно обращается с чужим имуществом				

После проведения диагностической процедуры следует составить индивидуальную программу формирования жизненных компетенций, для чего необходимо выбрать основные цели обучения. При выборе целей важно учитывать следующие моменты:

- целей должно быть немного – не более трех-четырех;
- навык, который будет сформирован, должен сразу же использоваться ребенком в повседневной жизни. Например, не имеет смысла учить ребенка правилам поведения в местах общественного питания, если в ближайшем будущем он не будет их посещать, поскольку придерживается жесткой диеты;

Благодаря приобретению навыка, ребенок станет более самостоятельным и независимым, а его жизнь – разнообразнее и интересней. Например, умение приемлемым образом вести себя на детской площадке или в бассейне даст возможность ребенку посещать эти места, что, в свою очередь, не только внесет разнообразие в его жизнь, но и позволит устанавливать и поддерживать взаимоотношения с большим кругом людей.

Для оценки продвижения обучающегося с РАС в овладении жизненными компетенциями может применяться метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов). Данная группа должна объединять всех участников образовательного процесса – тех, кто обучает, воспитывает и тесно контактирует с ребенком. Состав экспертной группы определяется образовательной организацией и должен включать педагогических и медицинских работников (учителей, воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, врача психоневролога, невролога, педиатра), которые хорошо знают обучающегося. Для полноты оценки личностных результатов освоения обучающимися с РАС АООП НОО обязательно следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной). Кроме того, участие в оценке результатов многих людей, взаимодействующих с ребенком, позволит определить степень генерализации навыка. Способность использовать навык в разных ситуациях и с разными людьми является важным критерием его сформированности.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с РАС, образовательная организация самостоятельно определяет содержание и процедуру оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с РАС, которая утверждается локальными актами образовательной организации.

Определять результаты обучения следует с использованием «Листа оценки жизненных компетенций». Результаты оценки личностных достижений заносятся в индивидуальную карту развития обучающегося, что позволяет не только представить полную картину динамики целостного развития ребенка, но и отследить наличие или отсутствие изменений по отдельным жизненным компетенциям.

ГЛАВА II.

Методы формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В этой главе мы рассмотрим несколько наиболее эффективных методов формирования жизненных компетенций: социальные истории, видеомоделирование и использование визуальной поддержки.

2.1 Метод визуальной поддержки

Для формирования многих функциональных навыков обучающимся с РАС требуется большое количество подсказок. В частности, это касается тех навыков, которые предполагают выполнение нескольких последовательных шагов. Практика показывает, что чаще всего ученики нуждаются в подсказках со стороны специалистов и родителей не в процессе выполнения отдельных действий, а при переходе от одного действия к другому. Для того чтобы сделать учеников максимально самостоятельными и независимыми от взрослых, можно использовать различные варианты визуальных подсказок.

В зависимости от уровня развития ученика можно использовать различные варианты визуальной поддержки.

Самым простым вариантом такой поддержки является **визуальное расписание** [1; 5].

Визуальное расписание – это разновидность визуальных подсказок, которые отображают порядок действий при выполнении навыка.

Визуальное расписание готовится индивидуально для каждого ученика в зависимости от того, изображения какого типа наиболее успешно распознает ученик. В качестве иллюстраций в расписании могут быть использованы как фотографии выполняемых учеником действий, так и схематичные картинки. Для учеников, которые умеют читать и понимают прочитанное, можно использовать написанное расписание.

Для того чтобы ученик смог самостоятельно пользоваться подсказками, необходимо обучить его этому навыку. Обучение может происходить следующим образом. После того как для ученика будет подготовлено расписание, специалист или родитель размещает его в том месте, где ребенок будет выполнять целевое действие. Например, если целевым навыком является мытье рук, целесообразно будет разместить расписание над раковиной. Если мы обучаем ребенка готовить салат, место для расписания будет на кухне. Если ребенок может применить навык только в одном общественном месте, нужно приспособить планшет, чтобы ученик смог воспользоваться расписанием там, где оно ему понадобится.

На первом этапе обучения ребенку может потребоваться помощь взрослого, чтобы запомнить, какое действие обозначает каждая карточка расписания. Для этого, когда ученик собирается совершить действие, которому его обучают, взрослый рукой ребенка показывает на первую карточку и помогает ученику выполнить нужное действие. После того как первое действие в цепочке выполнено, взрослый рукой ребенка снимает первую карточку, а если ребенок пользуется написанным расписанием, то отмечает выполненное действие, например, галочкой или плюсиком. На первых этапах работы необходимо отмечать выполненные действия, чтобы ученику было легче отследить, какое действие необходимо выполнить следующим. Таким же образом взрослый помогает ученику выполнить остальные действия в последовательности.

После того как ученик запомнит, какое действие обозначает каждая карточка, подсказки могут остаться только для того, чтобы он смог самостоятельно использовать расписание. Впоследствии и эти подсказки должны быть устранены.

При оказании помощи важно помнить, что окончательная цель работы – самостоятельное выполнение учеником целевого действия. Чтобы специалистам было легче со временем устранить подсказки, стоит избегать вербальных инструкций. Это наиболее естественный вариант подсказок. Однако часто случается, что именно из-за их естественности вербальные подсказки сложнее всего убрать. К ним привыкают как дети, так и специалисты. Дети становятся очень зависимы от постоянного озвучивания следующего действия, а специалисты, в свою очередь, часто сами не замечают, что дают ребенку подсказки. В результате получается ситуация, в которой ученик, оказавшись без знакомого взрослого, который постоянно подсказывает, что делать дальше, не может выполнить нужное действие самостоятельно. Несмотря на то, что он в состоянии самостоятельно выполнить каждый шаг целевой последовательности.

Для того чтобы оставаться объективными, специалистам рекомендуется систематически собирать данные о том, насколько самостоятельно ученик выполняет те или иные действия. Кроме того, может быть полезно записывать занятия с учеником на видео. Просмотр такого видео позволит выявить, какие ошибки допускают как ученик, так и специалист в процессе обучения.

После того как ученик научится бегло пользоваться расписанием, можно упростить процедуру его использования: перестать снимать карточки или отмечать выполненные шаги в списке. Однако для этого специалист должен быть абсолютно уверен, что это упростит ученику использование расписания, а не усложнит. Обычно, для того чтобы научить детей таким образом пользоваться расписанием, специалисты на какое-то время возвращают процедуру с использованием физических подсказок. На этот раз подсказки нужны ученику для того, чтобы научиться находить в расписании карточку, обозначающую следующее действие.

Для некоторых учеников обучение использованию визуального расписания может происходить сразу на этом этапе, без изыятия карточек. Главное, чтобы вариант обучения подходил конкретному ученику.

Постепенно, по мере освоения ребенком навыков, расписания или списки могут из обихода ученика исключаться или вводиться для обучения другим навыкам. Кроме того, если ребенок научился читать или распознавать более схематичные изображения, стоит менять вид расписания, чтобы сделать его более компактным и удобным в использовании.

2.2 Метод социальных историй

Метод социальных историй был разработан Кэрол Грей (Carol Gray) в 1991 году [3]. Социальные истории – это короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Они включают в себя специфическую информацию о предстоящих событиях: чего стоит ожидать, и как следует себя вести.

Социальные истории могут применяться для обучения детей и подростков с нарушениями развития навыкам, относящимся к различным сферам жизни:

- самообслуживание и личная гигиена;
 - коммуникация и социальное взаимодействие;
 - поведение в общественных местах;
 - управление собственным поведением и регуляция эмоций;
 - понимание эмоций и причин поведения других людей и многое другое.
- Как написать социальную историю?

Для начала важно помнить, что социальные истории должны учитывать особенности поведения и развития каждого ребенка. Поэтому чаще всего социальные истории пишутся для каждого ребенка специально.

Выбор темы. Выберите ситуацию или действие, которое вызывает у ребенка трудности. Темой социальной истории может быть конкретный навык (чистка зубов, уборка в комнате, мытье рук, оплата покупок на кассе) или социальная ситуация (поход в магазин, участие в детском празднике, приезд родственников). Социальная история может описывать только одну ситуацию.

Выбор названия. Название социальной истории должно быть кратким и отражать ее основное содержание. Оно может быть сформулировано как в форме вопроса, так и в форме утверждения.

Например:

- «Как мыть руки?»
- «В кинотеатре»
- «Покупки в магазине»
- «Как пользоваться туалетом?»

Сбор информации. При описании ситуации важно собрать информацию о том, как происходит то или иное действие.

Например, если история описывает участие ребенка в детском празднике, стоит узнать, как будет проходить это мероприятие, сколько будет гостей, какие могут быть конкурсы, что может напугать ребенка (например, салют) и так далее.

Для ребенка с аутизмом может быть важно знать, как долго продлится то или иное действие, сколько людей будут в нем участвовать, как часто будут происходить подобные ситуации и другие важные подробности.

Персонаж. Социальные истории чаще всего пишутся от первого лица. Таким образом, история становится более персонализированной, в ней учитываются особенности каждого ученика. Это делает историю более понятной для ребенка и отображает его точку зрения.

Например:

- Мне нельзя пить молоко. От него у меня болит живот.
- Иногда в метро мне становится страшно, и я начинаю кричать.

Социальная история впоследствии может стать для ребенка с РАС хорошей подсказкой для регулирования собственного поведения. Так, прочитанные много раз слова «Я выхожу из туалета и иду мыть руки», в дальнейшем могут стать для ребенка своего рода инструкцией, которую он сможет давать себе самостоятельно. Поэтому очень важно, чтобы в социальной истории использовались слова и фразы, которые говорящий ребенок сможет использовать в своей речи.

В некоторых случаях может быть целесообразным сделать персонажем социальной истории другого, выдуманного ребенка. Это касается историй, в которых описываются ситуации, когда их персонаж демонстрирует нежелательное поведение. С одной стороны, сама по себе ситуация, вероятно, сложна или неприятна для ребенка. С другой стороны, скорее всего, в прошлом ребенка ругали или наказывали за нежелательное поведение. Таким образом, ситуация может ассоциироваться с чем-то неприятным.

Описание другого ребенка в качестве персонажа социальной истории может помочь избежать раздражения и негативной реакции ребенка.

При составлении социальной истории про другого персонажа важно сделать так, чтобы этот персонаж был похож на самого ребенка. Для этого история должна начинаться с краткой характеристики героя, в которой будут описаны черты, схожие с характером и увлечениями самого ребенка.

Например: для 9-летней Маши может быть составлена социальная история с таким героем: «Это девочка Даша. Ей 9 лет. Она, как и ты, учится в третьем классе. Даша любит ездить на автобусе и смотреть мультфильмы».

В таком случае ребенку будет проще понять смысл истории и самому применить описанные в истории модели поведения.

Составление истории. При составлении социальных историй используются различные типы предложений, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Тип предложений	Описание	Пример
Описательные	Эти предложения объективно описывают ситуацию: что и где происходит, как часто, кто в этом действии принимает участие и т.д.	<i>Каждое утро я езжу в школу на метро. Иногда мама возит меня к зубному врачу. Летом я и мой брат живем на даче с бабушкой.</i>
Перспективные	Перспективными называются предложения, которые показывают ситуацию с точки зрения (перспективы) других людей: описывают их чувства, идеи и суждения. Такие предложения помогают детям понять точку зрения окружающих.	<i>Учитель радуется, когда я выполняю все задания быстро. Дети на площадке пугаются, если я громко кричу. Мой брат любит ездить на дачу.</i>
Директивные	Это предложения направляющего характера. Такие предложения описывают, как нужно действовать в данной ситуации. Они являются прямой инструкцией к действию. Ориентируясь именно на эти предложения, ребенок меняет свое поведение. Важно, чтобы предложения такого типа были написаны утвердительно, по возможности, без использования отрицаний, так как описание того, что не стоит делать, не дает ребенку модели верного поведения.	<i>В кинотеатре я буду сидеть тихо. (Но не «Я не буду кричать»).</i> <i>При громком звуке я надену наушники. (Но не «Я не буду бить себя руками по голове»).</i> <i>После еды я буду вытирать рот салфеткой.</i>
Подтверждающие	Предложения такого типа подтверждают важность того, что было сказано в предыдущем предложении.	<i>На станции в метро я буду держать маму за руку. Это очень важно. Дети на площадке могут громко кричать. Это нормально.</i>
Поддерживающие	Такие предложения описывают, кто из людей может оказать поддержку ребенку в описанной ситуации.	<i>Мой учитель поможет мне справиться с заданием. Мама поможет мне спокойно сидеть в кинотеатре. Мои одноклассники помогут мне достать все нужные для урока вещи.</i>

Тип предложений	Описание	Пример
Контролирующие	Этот тип предложений очень специфичен. Контролирующие предложения пишутся либо самим ребенком, либо с его непосредственным участием и подсказками. Контролирующее предложение помогает ребенку вспомнить поведение, описанное в социальной истории. В отличие от остальных типов предложений, контролирующие предложения добавляются после того, как ребенок прочитал или прослушал социальную историю.	<i>Я должен есть три раза в день. Моему телу нужна еда так же, как поезду нужно электричество, чтобы продолжать ехать. Я как Железный Человек: я могу оставаться спокойным в трудной для меня ситуации. «Когда звучит пожарная тревога, я думаю о динозаврах и о том, как они идут друг за другом из леса, чтобы спастись от огненных метеоритов»</i>
Незавершенные	Незавершенными могут быть любые описанные выше предложения. Незавершенные предложения позволяют ребенку предугадать последующий ход событий и содержание истории.	<i>Меня зовут _____. Мои родители _____, когда я веду себя послушно. _____ может помочь мне перейти дорогу.</i>

Чтобы социальная история работала эффективно, она должна быть составлена по определенным правилам с соблюдением конкретного соотношения предложений разных типов. Кэрол Грей рекомендует использовать предложения в следующем соотношении: 1 директивное предложение на 2–5 описательных или перспективных. Подтверждающие и поддерживающие предложения являются вспомогательными, поэтому их наличие зависит от остальных предложений. Незавершенным, в свою очередь, может быть любое предложение.

Например:

- *По воскресеньям мы с мамой, папой и братом ходим в кафе (описательное). В кафе есть вкусные пирожные и сок (описательное). Мой брат очень радуется, когда мы идем в кафе (перспективное).*
- *При входе в кафе нужно снять куртку и сесть за свободный столик (директивное). Нам приносят меню (описательное). В меню есть еда и напиток (описательное). Когда все выбрали себе еду и напиток, папа или мама зовут официанта (описательное). Если мне трудно выбрать, мама и папа могут мне подсказать (поддерживающее).*
- *Когда к нам подходит официант, нужно назвать ему то, что я выбрал (директивное). Нужно говорить тихим и спокойным голосом, а в конце сказать «спасибо» (директивное). Это очень важно*

(подтверждающее). *Когда я разговариваю вежливо, мои родители радуются* (перспективное).

- *После этого нужно подождать* (описательное). *Пока я жду, я могу тихо поиграть в планшет или в телефон, или поговорить с родителями* (директивное). *Людям в кафе приятно, когда я спокойно жду свою еду* (перспективное).
- *Когда приносят еду, нужно сказать официанту «спасибо»* (директивное). *Когда я говорю «спасибо», официанту приятно, и он улыбается мне* (перспективное). *Мы едим нашу еду, пьем напитки и разговариваем* (описательное). *После кафе мы можем пойти в парк, в магазин или домой* (описательное).

Иллюстрации. Иллюстрирование социальной истории может сделать ее более конкретной и понятной для ребенка или подростка с РАС. Наиболее эффективными иллюстрациями являются фото самого ребенка, выполняющего описанное в истории действие. Часто для создания таких иллюстраций требуется значительное время, так как ребенок может демонстрировать нежелательное поведение в процессе выполнения нужного действия. Такое фото не может иллюстрировать социальную историю.

Другим вариантом иллюстраций могут стать схематичные рисованные изображения. Самым главным критерием при выборе варианта изображения должны стать индивидуальные особенности ребенка: насколько схематичный рисунок будет ему понятен.

Как использовать социальные истории. Ребенок, подросток или взрослый человек с аутизмом знакомятся с социальной историей, читая или слушая ее. Если ребенок умеет читать, он читает историю самостоятельно. Если ребенок не умеет читать, историю могут прочитать родители, учитель, тьютор или другой взрослый.

Важно, чтобы первое прочтение истории состоялось в благоприятной обстановке, когда ребенок спокоен. В таком случае, вероятнее всего, у него возникнут приятные ассоциации с процессом чтения истории. Следовательно, стоит избегать ситуаций, когда ребенок устал или раздражен, чтобы читать социальную историю.

После того как история прочитана в первый раз, нужно обсудить ее с ребенком. Это поможет понять, насколько он понял смысл истории. Возможно, придется заменить какие-то слова на более понятные, возможно, – что-то добавить. Кроме того, после первого ознакомления с историей можно добавить контролирующие предложения в ее текст.

В дальнейшем социальная история должна быть прочитана ребенку или ребенком один раз в день. По мере освоения действий, описанных в социальной истории, читать можно менее регулярно. Если в социальной истории описан навык или модель поведения для ситуации, происходящей достаточно редко, историю можно читать накануне события.

Так, если у ребенка есть трудности при пользовании общественным транспортом, на котором он ежедневно ездит в школу, социальная история, описывающая правила поведения в метро и автобусе, должна повторяться каждое утро перед поездкой. А историю о походе в кинотеатр можно читать только вечером накануне и утром, перед тем как идти в кино.

По мере того как ребенок будет осваивать новые навыки, и будет меняться его поведение, должны меняться и сами истории. Они могут становиться сложнее, в них могут повышаться требования к выполнению определенных действий. Самое главное, чтобы тот набор историй, которые в данный момент есть у ребенка, отвечал его ежедневным потребностям.

Ограничения в использовании.

С момента разработки концептуальной основы использования социальных историй метод претерпел значительные изменения. Изначально разработанные для обычных детей в школах, социальные истории применяются в настоящее время для решения очень широкого спектра задач в работе с детьми с РАС. Однако есть определенные ограничения в их использовании.

Самое главное из них: ребенок, для которого разрабатывается социальная история, должен хорошо понимать устную речь. В данном случае слово «хорошо» обозначает, что ребенок не просто выполняет инструкции взрослого в определенном контексте (принести ложку по просьбе мамы, когда та накрывает на стол), а может ответить на вопросы по содержанию прочитанного текста. В противном случае чтение социальной истории не будет достаточно эффективно работать в качестве метода развития функциональных навыков. Детям с ограничениями в понимании речи будет целесообразно подобрать другой инструмент для формирования жизненных компетенций.

2.3 Метод видеомоделирования

Еще одним методом формирования и развития навыков у детей с РАС, имеющим научные доказательства эффективности, является видеомоделирование [3]. Videомоделирование – это метод формирования навыков, предполагающий использование видеозаписей и демонстрационного оборудования, создающий визуальную модель целевого (формируемого) поведения или навыка. Это простой и эффективный способ обучения функциональным навыкам детей с РАС, который является интересным и увлекательным для самих учеников.

Эффективность видеомоделирования является следствием нескольких особенностей этого метода. Во-первых, в большинстве случаев дети с РАС лучше воспринимают визуальную информацию. Визуальные стимулы являются наиболее конкретными, а, следовательно, эффективными для обучения. Во-вторых, для многих детей с РАС просмотр видеороли-

ков является мотивационным видом деятельности и иногда даже используется в качестве поощрения. Как известно, чем выше у ученика мотивация к выполнению задания, тем лучше будут результаты обучения.

Существует несколько разновидностей видеомоделирования.

Базовое видеомоделирование (basic video modeling). В базовом видеомоделировании целевой навык демонстрирует другой человек, а не сам ученик. Это могут быть как взрослый, так и сверстник ребенка, для которого создается видео.

Видеомоделирование самого себя (video self-modeling). Эта разновидность видеомоделирования предполагает, что на видео записываются действия самого ученика, для которого готовится данный материал. Создание такого типа видео – достаточно сложный процесс, поскольку итоговая видеозапись должна демонстрировать действие, выполненное от начала до конца без ошибок и подсказок. Для того чтобы создать такую запись, используются 2 стратегии:

1. Действия ребенка записываются большое количество раз, а затем при помощи видеомонтажа «собирается» правильно продемонстрированный навык.
2. Ученик выполняет действия, имитируя действия взрослого или пользуясь его подсказками. Как и в первом случае, после записи видеоматериал монтируется. Такой тип видеомоделирования часто используется для развития социальных навыков и общения. Кроме того, поскольку на видео целевое действие выполняет сам ученик, этот тип видеомоделирования является наиболее эффективным.

Видео с точки зрения смотрящего (point-of-view video modeling) записывается таким образом, что смотрящий видит совершаемые действия «своими глазами».

Видеоподсказки (video prompting) – это разновидность видеомоделирования, которая предполагает дробление целевого навыка на мелкие шаги. После каждого снятого шага следует пауза, во время которой ученик может повторить действия, просмотренные в записи. Эта разновидность видеомоделирования является наиболее эффективной для обучения бытовым навыкам, так как эти навыки можно разбить на более мелкие шаги. Исследования показывают, что использование видеоподсказок является более эффективным методом формирования бытовых навыков, чем обучение с помощью подсказок в виде картинок или социальных историй.

Использование видеомоделирования.

Шаг 1. Выбор целевых навыков/компетенций

Первый шаг включает в себя несколько действий.

Первое – выбор целевого поведения. Для этого необходимо выявить сильные и слабые стороны ученика, составить список навыков, которые требуют работы, а затем – расставить приоритеты в работе: над чем нужно начать работать немедленно, а чем можно заняться чуть позже.

Второе действие на этом шаге – описание навыка. Поведение должно быть описано таким образом, чтобы его можно было наблюдать и измерять.

Как может быть сформулировано определение поведения:

- Федя будет вводить пин-код карты, оплачивая покупки в магазине;
- Сережа будет инициировать общение со сверстниками, говоря им «привет», приходя на урок и в столовую;
- Катя будет соблюдать правила поведения на концертах: молча смотреть выступления, аплодировать после окончания выступления, при необходимости говорить шепотом.

Как не следует формулировать определение поведения:

- Федя будет обеспечивать себя едой;
- Сережа станет более общительным;
- Катя будет вести себя прилично на людях.

Последнее, что нужно сделать на первом шаге – определение базового уровня навыка. Почему это важно? Видеомоделирование – это один из методов обучения навыкам, который используется в практике, основанной на принципах прикладного анализа поведения. Оценка результативности работы в прикладном анализе поведения базируется только на объективных данных. Проводя обучение или вмешательство, мы не можем говорить о том, что что-то происходит эффективно или неэффективно, если у нас на руках нет данных о том, как продвигается наш ученик в освоении навыка. В связи с этим необходимо собрать два вида данных, а именно:

1. *Сбор данных об актуальном уровне сформированности навыка на момент начала обучения.* Для того чтобы произвести эти измерения, нужно понять, какой параметр в поведении мы будем уменьшать или увеличивать.
 - *Частота.* При подсчете частоты поведения мы определяем, сколько раз в определенный промежуток времени наш ученик демонстрирует то или иное поведение.

Например: Алексей инициирует общение со сверстниками 2 раза в день.
 - *Продолжительность.* В данном случае речь идет о тех типах поведения, при формировании которых нам не столь важно, как часто они происходят, сколько – как долго ученик может демонстрировать это поведение.

Например: Настя может поддерживать беседу на тему праздников и каникул на протяжении 2 минут (или 3 реплик).
 - *Степень самостоятельности.* Такой вариант сбора данных может быть эффективным в тех случаях, когда целевое поведение можно разбить на несколько более мелких шагов. В таких случаях следует отметить, какие шаги ученик выполняет самостоятельно, а на каких ему требуется помощь. Кроме того, можно отметить, какие подсказки требуются ученику, чтобы выполнить те или иные шаги.

Например: При мытье рук Арсений может открыть кран и намочить руки самостоятельно, для намыливания рук ему требуется физическая подсказка. Смывает мыло ученик самостоятельно, а для того чтобы вытереть руки, ему требуется вербальная подсказка.

После того как специалист составит определение поведения и выявит, какой параметр может быть наблюдаем и измеряем, можно будет определить базовый уровень навыка.

2. *Сбор данных об эффективности вмешательства.* Систематический сбор данных необходим для того, чтобы специалисты могли понимать, обучается ученик новым навыкам или нет. Это, в свою очередь, помогает понять, нужно ли менять что-либо в методах обучения, или процесс обучения эффективен. Мониторинг эффективности обучения навыку должен начинаться сразу же, как только ученик начинает смотреть готовый ролик. Заканчивается процесс сбора данных только тогда, когда ученик уверенно, самостоятельно и регулярно демонстрирует целевой навык, и работа по его формированию заканчивается.

Шаг 2. Подготовка подходящего оборудования

Этот шаг является чисто техническим и в настоящее время не представляет больших сложностей. Главное, чтобы были устройства, позволяющие записывать и демонстрировать ученику видеозапись. Кроме того, нужно учесть, что, вероятнее всего, видеозапись придется монтировать.

Шаг 3. Планирование видеозаписи

Видеомоделирование – это процесс, который должен быть продуман от начала и до конца. В первую очередь это касается содержания видеозаписи. Для создания качественного ролика, использование которого эффективно поможет ученику овладеть новыми навыками, обязательно должен быть написан сценарий. Другими словами, ситуация, демонстрируемая на видео, должна быть сначала подробно описана и лишь потом снята на видео.

При планировании видео, демонстрирующего диалог, специалисты расписывают реплики этого диалога. При создании видео, показывающего навык, который требует физических действий, прописывается сценарий с порядком и качеством выполнения этих действий.

Шаг 4. Создание видеозаписи

1. Выбор разновидности видеомоделирования. Необходимо выбрать разновидность, которая будет наиболее эффективной для формирования целевого поведения.
2. Подготовка модели. Если специалисты собираются использовать базовое видеомоделирование, нужно найти того, кто будет демонстрировать целевое поведение, и подготовить его к съемкам: познакомить со сценарием, объяснить нюансы выполнения тех или иных действий. При подготовке видеомоделирования самого ученика с аутизмом, специалисты должны подобным образом подготовить ребенка.

3. Съемка. Съемка ролика производится до тех пор, пока специалисты не получают видео удовлетворительного качества, которое четко и корректно отражает все шаги и действия целевого навыка.
4. Монтаж. После того как заканчивается съемка, «сырой» материал должен быть смонтирован таким образом, чтобы на видео не было ошибок и подсказок в выполнении модели целевого поведения.
5. В случае необходимости на видеозапись могут быть наложены комментарии в виде титров. Комментарии в видеомоделировании являются дополнительными подсказками для учеников и содержат конкретные описания происходящего на экране:
 - «Когда я захожу в класс, я здороваюсь с учителем и детьми»;
 - «Сначала я открываю кран»;
 - «Я ем суп ложкой».

Шаг 5. Создание условий для просмотра видео

В ходе этого этапа работы необходимо определить, в какой момент и в каких условиях ученик с аутизмом будет обучаться целевому навыку. Просмотр видеозаписей должен стать частью распорядка дня и проводиться на регулярной основе.

При планировании времени и места просмотра видео важно помнить, что обучение должно проходить в максимально естественных условиях, то есть, если целевым навыком является приготовление яичницы, целесообразнее демонстрировать ученику такое видео непосредственно перед началом приготовления завтрака; если на видео показано, как нужно вести себя в театре, видео можно показывать ученику перед походом в театр, а не на ежедневной основе.

Шаг 6. Демонстрация видео

Именно в этот момент начинается обучение при помощи видеомоделирования.

Специалисты показывают ученику видео столько раз, сколько необходимо. В процессе просмотра специалисты дают ученику подсказки, которые помогут ему сосредоточиться на видео. Дополнительные комментарии и обсуждение видеозаписи не нужны. Сам процесс просмотра ролика является обучением.

При обучении при помощи видеоподсказок, специалист останавливает видеозапись после каждого выполненного шага, чтобы дать ученику возможность выполнить это действие.

Необходимо помнить, что ожидать от ученика выполнения целевых действий нужно только после достаточного для него количества просмотров видео.

Кроме самого процесса обучения, важным компонентом работы на данном этапе является сбор данных об эффективности обучения.

Шаг 7. Решение проблем

В некоторых случаях в процессе сбора данных становится ясно, что ученик не обучается новому навыку или обучается ему не настоль-

ко эффективно, как бы того хотелось. В таких случаях появляется необходимость пересмотреть тактику обучения. Для этого следует ответить на несколько вопросов:

- Достаточно ли количество раз в неделю ученик смотрит видео?
- Когда ученик смотрит видео, обращает ли он внимание на ключевые моменты записи?
- Получает ли ученик достаточно качественные и в нужном количестве подсказки в тех случаях, когда пытается применить целевые навыки на практике?
- Получает ли ученик достаточно для него поощрение при выполнении или при попытке выполнения целевого навыка?
- Не является ли видео слишком сложным для ученика?
- Нужно ли провести анализ целевого навыка, чтобы понять, все ли шаги включает подготовленная видеозапись?
- Владеет ли ученик навыками, необходимыми для обучения с помощью видеомоделирования: имитация и обучение при наблюдении?
- Процедура обучения подготовлена правильно?

Шаг 8. Сокращение демонстрации видео и подсказок.

С того момента, когда ученик начинает осваивать навык, необходимо уменьшать количество подсказок, которые специалисты дают ученику. Уменьшение подсказок дает ученику возможность самостоятельно практиковаться в применении навыка, в том числе, применяя его в различных ситуациях и с разными людьми.

Существует несколько способов для сокращения просмотра видео:

1. Отложенное начало или преждевременное окончание. Этот способ предполагает запуск видео не с самого начала или его остановку таким образом, чтобы ученик смотрел не все видео целиком. Постепенно объем просматриваемого видеоматериала сокращается. Этот способ применяется и в дальнейшем, если при уменьшении продолжительности просматриваемой видеозаписи ученик продолжает успешно демонстрировать навык.
2. Исправление ошибок. Этот способ может быть использован, если ученик демонстрирует навык, но систематически допускает ошибки при выполнении определенных действий. В этом случае для просмотра ученику оставляют сцену, изображающую действие, при выполнении которого он допускает ошибки.
3. Удаление сцен. Этот способ подразумевает постепенное удаление сцен, изображающих те действия, которые ученик выполняет самостоятельно и без ошибок.

При сокращении просмотра видеозаписи или при сокращении сцен важно помнить, что схема просмотра должна учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Кому-то могут потребоваться недели и месяцы систематического просмотра для обучения.

2.4 Генерализация навыков

При формировании жизненных компетенций важно помнить о том, что формируемый навык ученику придется применять в самых разных условиях. Чаще всего у детей с РАС обобщение навыков требует отдельного обучения, а не происходит само собой. Для того чтобы ребенок смог применить навык в естественных условиях, специалистам нужно продумать, как обучить ребенка обобщенному навыку.

Обобщение навыка в ходе общения с окружающими

Этот параметр обобщения особенно важен для коммуникативных компетенций. Он означает, что ученик с РАС должен уметь применять полученные коммуникативные навыки в общении с разными людьми: взрослыми и сверстниками. Навык может считаться обобщенным в этом плане, когда ученик способен продемонстрировать его в общении минимум с тремя разными людьми. Это служит гарантией того, что ученик не зависит от подсказок, которые ему может давать педагог, обучающий этому навыку. Подсказками в данном случае могут служить интонации, определенные шаблонные слова, порядок слов в предложениях, выражение лица, жесты и т.д. Наличие трех разных собеседников позволяет избежать этих подсказок.

Например:

- если мы обучаем ребенка вести диалог о прошедших событиях, нужно провести занятие по обучению этому навыку с тремя различными собеседниками;
- если мы хотим научить ребенка делать покупки в магазине, где необходимо общаться с продавцом, нужно распланировать занятия таким образом, чтобы ребенок при тренировочном походе в магазин встретил там трех разных продавцов.

Обобщение навыка по месту его применения

Ученики с РАС нередко стереотипны в плане обучения. Часто они привыкают к тому, что есть специально отведенное место для обучения: школа, кабинет дефектолога, письменный стол дома. При формировании жизненных компетенций важно помнить, что ученику будет необходимо применять навыки в самых разных ситуациях. Для того чтобы обобщить формируемые навыки по месту их применения, нужно организовать занятия минимум в трех различных местах.

Например:

- если мы учим ребенка производить все необходимые гигиенические процедуры перед посещением бассейна, необходимо найти три разных бассейна и провести занятие в каждом из них;
- если целевым навыком при обучении является оплата покупок банковской картой, нужно найти три различных магазина, в которых установлены одинаковые терминалы оплаты, кассиры в которых будут согласны помочь ребенку научиться делать это.

Обобщение навыка по материалу

Для того чтобы эффективно демонстрировать навыки, ученику с РАС необходима тренировка в различении большого количества материалов. Ученикам придется научиться:

- находить свое место в зрительном зале по разным билетам;
- оплачивать покупки в разных терминалах;
- звонить с разных телефонов;
- выбирать блюда в разных меню и т.д.

С точки зрения обучения, этот параметр обобщения можно назвать наиболее сложным из-за естественного обилия разнообразных стимулов, которые крайне сложно точно воспроизвести в обучающей ситуации.

При подготовке к обучению какому-либо навыку необходимо заранее продумывать, каким образом в процессе обучения можно будет создать условия для обобщения навыка по всем параметрам.

Ученикам с РАС чаще всего бывает сложно применить усвоенный навык в совершенно новых условиях. Поэтому на начальном этапе обобщения навыков ученикам, вероятнее всего, понадобится помощь взрослых. Уровень и объем этой помощи, как и при любом другом обучении, постепенно сводятся на нет.

ГЛАВА III.

Примеры формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В этой главе даны примеры методик, с помощью которых возможно формирование различных жизненных навыков, а также описания конкретных случаев применения тех или иных приемов в ходе обучения детей с РАС жизненным компетенциям.

Часть приведенных ниже социальных историй дана без иллюстраций. Чтобы их применить в своей практике, следует добавить необходимые картинки или фотографии ребенка, отражающие соответствующие утверждения.

3.1 Примеры формирования навыков самообслуживания

1. Навыки заботы о здоровье

Цель: формирование навыка самопомощи при головной боли.

Метод: социальная история.

«Иногда у меня болит голова, и я чувствую себя плохо.

У взрослых и у других детей тоже может болеть голова.

У меня болит голова, потому что я заболел или устал.

Когда у меня болит голова, я иду к маме или к учителю и говорю, что у меня болит голова.

Взрослые помогут мне сделать так, чтобы голова больше не болела. Они дадут мне лекарство или отведут к врачу.

Моя голова перестанет болеть, и я буду чувствовать себя хорошо».

2. Одевание

Цель: формирование навыка самостоятельно одеваться на прогулку.

Метод: Визуальная поддержка.

Навыки, необходимые для начала обучения по программе:

– ребенок умеет выполнять все элементы последовательности по одному;

– ребенок умеет сопоставлять предметы одежды и их изображения.

Поощрением для самостоятельного выполнения последовательности действий будет доступ к приятной деятельности, например, если ребенок любит прогулки, или специальный приз.

Материалы: карточки с изображениями каждого предмета одежды на липучках или магнитах. В зависимости от навыков ребенка, мы можем использовать самые разные изображения, от схематичных до предельно конкретных, – фотографий ребенка, надевающего тот или иной предмет одежды.

Планшет для размещения карточек по порядку представлен на рис. 1. На планшете сверху размещается название задания, например, «Я одеваюсь», и фото одетого ребенка.




Контейнер «Выполнено» для тех карточек, которые ребенок снимает с планшета.

Процедура обучения:

1. Разметить карточки по порядку на планшете.
2. В конце списка разместить карточку с изображением поощрения.
3. Сказать ребенку: «Одевайся».
4. Направить ребенка к планшету с расписанием, направить руку ребенка на нужную карточку.
5. Направить ребенка к соответствующему предмету одежды.
6. Подождать выполнения действия.
7. Направить ребенка к планшету с расписанием, помочь снять карточку и разместить в контейнере «Выполнено».
8. Повторить для каждого шага последовательности пункты 4–7.
9. Помочь снять последнюю карточку, взять из рук ребенка и дать поощрение.

Обучение проводится без слов. Вербальные подсказки не используются.

Физические подсказки постепенно сокращаются: специалист уменьшает интенсивность подсказки, начиная с последнего шага последовательности.

«Я одеваюсь»	Что должен делать ребенок? (цепочка поведения состоит из отдельных шагов)
 <p>КОЛГОТКИ</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Надеть колготки 2. Убрать карточку в коробочку
 <p>БРЮКИ</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Надеть брюки 4. Убрать карточку в коробочку
 <p>СВИТЕР</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Надеть свитер 6. Убрать карточку в коробочку







 <p>сапоги</p>	<p>7. Обуться 8. Убрать карточку в коробочку</p>
 <p>шапка</p>	<p>9. Надеть шапку. 10. Убрать карточку в коробочку</p>
 <p>куртка</p>	<p>11. Надеть куртку 12. Убрать карточку в коробочку</p>
 <p>перчатки</p>	<p>13. Надеть перчатки 14. Убрать карточку в коробочку</p> <div data-bbox="773 991 962 1110" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin-left: auto;"> <p>Выполнено</p> </div>
 <p>Ура!!! На прогулку!!!</p>	

Рис. 1.

Когда ребенок уже научился использовать расписание самостоятельно, можно попробовать его убрать и посмотреть, сможет ли он обойтись без внешней поддержки. Полезно использовать расписания, так как они помогают ребенку самостоятельно сосредоточиться на выполняемых действиях, а не на указаниях взрослого. Дозированная физическая помощь, предоставляя которую взрослый находится позади ребенка, позволяет создать и закрепить пошаговый стереотип одевания. Степень физической помощи должна быть уменьшена как можно быстрее по мере увеличения самостоятельности ребенка.

3. **Пример использования метода визуальной поддержки для обучения ребенка с РАС навыку выбора одежды, соответствующей ситуации**

Цель: научить ребенка самостоятельно ориентироваться в шкафу и подбирать одежду для дома, школы и для праздника.

Метод: визуальная поддержка.

Работа проводилась с мальчиком 8-ми лет, который обучался в 2-м классе по АООП НОО (вариант 8.3.). Работа осуществлялась педагогом-психологом на индивидуальных занятиях и в рамках консультирования семьи.

Для обучения были изготовлены карточки с символами, изображающими разные виды одежды, которую носит ребенок (низ: шорты, штаны, джинсы; верх: футболки, рубашки, водолазки, кофты; белье: трусы; носки; майки; термобелье; праздничная одежда).

Карточки были прикреплены к ящикам для одежды, которые располагались на полках шкафа.

Были выделены три полки и штанга:

- полка для белья с 4-мя ящиками: трусы, носки, майки, термобелье;
- полка для нижней одежды «НИЗ» с двумя ящиками: для дома, для школы;
- полка для верхней одежды «ВЕРХ» с двумя ящиками: для дома, для школы.

Подбор праздничного комплекта (пример этикетки с планом подбора одежды)

Так как мальчик уже был обучен тому, как ориентироваться в шкафу (доставать и убирать одежду по устной инструкции, ориентируясь на визуальную подсказку), на данном этапе были составлены алгоритмы последовательных действий по подбору одежды для дома, для школы и для праздника. Эти алгоритмы в виде рисунков, схем или карточек размещались на внутренней поверхности дверцы шкафа.

Использовалась система подсказок – от самых сильных к самым слабым:

- частичная физическая подсказка (в ходе помощи взрослый направляет ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку – прикосновением к локтю, для того чтобы он направился в сторону шкафа и мог выбрать вещь из нужного отсека);

- жестовая подсказка (взрослый направляет ребенка к шкафу, используя указательный жест, обращает его внимание на алгоритм по подбору одежды);
- речевая подсказка (ребенка просят подобрать одежду для дома, школы или для праздника).

Очень важно своевременно снижать интенсивность подсказки, а при использовании устной подсказки переходить от прямой – к косвенной, напоминая ребенку о том, где он сейчас будет проводить время, или куда он собирается. Например: вместо инструкции «надевай домашнюю одежду» необходимо использовать формулировки: «когда люди приходят домой, они переодеваются», «завтра утром мы пойдем в школу», «помнишь, нам говорили, что в пятницу в школе будет праздник».

В качестве поощрения для мальчика выбраны совместные и любимые подвижные игры с мамой: прыжки на гимнастическом мяче и «крокодильчик».

Результат: с помощью зонирования пространства, составленных алгоритмов, визуальных опор и системы подсказок и поощрений мальчик научился самостоятельно ориентироваться в шкафу и подбирать одежду для дома, для школы и для праздника.

На рис. 2 изображена вешалка для праздничной одежды (для брюк, пиджаков, жилеток, рубашек, галстуков и бабочек). На вешалках с брюками размещаются этикетки с планом подбора праздничного комплекта.

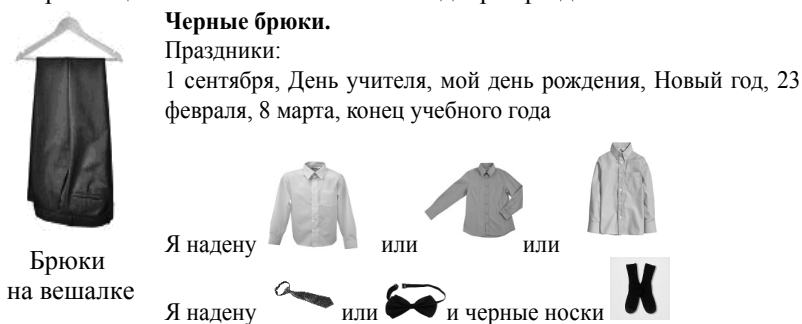


Рис. 2.

3.2 Пример формирования бытовых навыков

Приготовление простых блюд

Цель: Формирование навыка приготовления простого блюда (каша быстрого приготовления).





Методы: визуальная подсказка, физическая поддержка.







У детей с РАС чаще всего выявляются следующие затруднения при необходимости приготовить блюдо: ребенку трудно удерживать всю







последовательность шагов, которые ему необходимо сделать в процессе приготовления блюда (отвлекается, уходит в себя, путает последовательность, останавливается после каждого этап и т.д.). Ребенок нуждается в постоянном напоминании о том, что следует продолжать последовательность действий до окончательного результата.

Ребенку предлагается освоить следующий алгоритм с использованием визуальной опоры, например, в виде заранее подготовленных фотографий. Данная пронумерованная последовательность фотографий располагается на кухне.

Оказание ребенку физической помощи уменьшается по мере освоения навыка.

№ п/п	Описание действия	Фото действия
1.	Набрать воду в электрический чайник до отметки. Отметка может быть, например, в виде указания «min» и «max», а также, при необходимости, дополнительно маркированная	
2.	Поставить электрический чайник на подставку, включенную в розетку, включить кнопку на чайнике	
3.	Достать с полки из шкафа глубокую тарелку	
4.	Достать с полки из шкафа коробку с кашей	

№ п/п	Описание действия	Фото действия
5.	Достать из коробки с кашей один пакетик	
6.	Убрать коробку с оставшимися пакетами каши на место. Если в коробке был последний пакет с кашей, выбросить коробку в мусорное ведро	
7.	Оторвать угол пакетика с кашей и высыпать содержимое в глубокую тарелку	 
8.	Выбросить пустой пакетик из-под каши в мусорное ведро	
9.	Достать чашку с полки из шкафа	

№ п/п	Описание действия	Фото действия
10.	После того как чайник закипит (после щелчка, индикаторная лампочка также погаснет), налить кипяченую воду в чашку до внутренней полосы на ней	
11.	Вылить воду из чашки в глубокую тарелку на высыпанную раньше кашу	
12.	Поставить тарелку с кашей, залитой кипятком, в микроволновую печь	
13	Закрывать дверцу и включить печь на одну минуту. (Соответствующая отметка/кнопка промаркирована или помечена цветным скотчем)	
14.	После звукового сигнала открыть дверцу печи	
15.	Достать тарелку с кашей в жаростойких перчатках	



№ п/п	Описание действия	Фото действия
16.	Поставить тарелку с кашей на стол	
17.	Снять перчатки и закрыть дверцу печи	
18.	Приступить к еде	

Рис. 3. Алгоритм приготовления каши

3.3 Примеры формирования социальных навыков

- Цель:** формирование навыка использования копинг-стратегий, для того чтобы успокоиться.

Метод: социальная история.

*«Иногда я очень сильно злюсь на других людей.
Я могу рассердиться, например, если другие дети не хотят делиться игрушками.
Когда я злюсь, я иногда делаю вещи, которые обычно не делаю. Я толкаюсь, кричу или начинаю бить других людей.
Бить других людей очень плохо, потому что это может им повредить.
Мои родители и моя учительница очень расстраиваются, если я дерусь или толкаю других детей.
Я знаю, что если я злюсь, я должен успокоиться.
Я очень постараюсь успокоиться: я буду глубоко дышать, считать про себя до десяти и скажу: “Я очень рассердился”».*
- Цель:** формирование навыка самостоятельной игры в игрушки:

 - организовать игровое пространство;
 - самостоятельно играть;

- убирать за собой игрушки;
- бережно относиться к игрушкам.

Метод: социальная история.

	<p><i>Когда я остаюсь один, я умею самостоятельно играть. Я достаю игрушки, расставляю их и придумываю игру. Если рядом есть другие дети, то мы играем вместе.</i></p>
	<p><i>Я купаю куклу в ванночке. Тру мочалкой, вытираю полотенцем. Я бережно обращаюсь с куклой. Я забочусь о ней.</i></p>
	<p><i>Потом я готовлю кукле еду. Я достаю кастрюльки, ставлю их на плиту, понарошку наливаю воду и кладу овощи в кастрюльку, варю их, помешиваю в кастрюльке ложкой, будто там закипела вода, и варится суп. Солю и кладу специи. Еще немного жду и снимаю кастрюлю с плиты.</i></p>
	<p><i>Потом я кормлю куклу. Я сажаю ее за стол, ставлю посуду, наливаю половником суп и кормлю куклу очень аккуратно: чтобы она не обожглась, я дую на ложечку.</i></p>
	<p><i>После еды я стелю кукле постель и укладываю ее спать. Я кладу матрасик, застилаю простышкой, кладу подушку и накрываю куклу сверху одеялом. Я пою кукле песенку и говорю: «Спокойной ночи».</i></p>



Рис. 4.

3. **Цель:** формирование навыка правильного поведения в столовой:

- в столовую тихо заходит и садится за свой стол;
- моет руки до и после еды;
- ест рядом с другими детьми;
- не встает во время еды;
- может сходить за добавкой, обслужить себя сам;
- убирает за собой посуду;
- ожидает других, тихо сидя за столом.

Метод: социальная история – видеомоделирование.



	<p><i>Я ем ложкой или вилкой из своей тарелки.</i></p>
	<p><i>Пью из своего стакана.</i></p>
	<p><i>Когда я ем, то я сижу за столом.</i></p>
	<p><i>Если еда мне не нравится, то я отодвигаю ее в сторону.</i></p>
	<p><i>Если я все съел и хочу еще, то беру тарелку и подхожу к официанту. Я говорю: «Положите мне еще».</i></p>



Рис. 5.

3.4 Примеры обучения детей с РАС навыкам, необходимым для участия в культурно-массовых мероприятиях

Неотъемлемой частью досуга большинства детей является посещение, а порой и участие в культурно-массовых мероприятиях. Это может быть посещение кинотеатров, цирка, общественных организованных праздников и т.д. Умение ориентироваться в правилах поведения на подобных мероприятиях является значимой жизненной компетенцией для ребенка. Дети с РАС в этом отношении испытывают определенные трудности. У них возникают сложности при ориентировке в пространстве (например, трудно понять, где находится вход, выход, туалет, собственное место). В ситуациях, когда необходимо соблюдать тишину, ребенок может выражать просьбу громким голосом. Довольно часто дети не спрашивают разрешения выйти или зайти, а увидев что-то интересное в помещении, целенаправленно идут к объекту. При посещении театра или концерта дети не всегда смотрят на сцену или экран, переключая внимание на другие объекты. Очень часто им трудно ждать свою очередь. Родителям приходится придумывать множество хитростей, чтобы увлечь ребенка, или идти на уступки. Дети не всегда следуют общепринятым правилам, таким как аплодисменты после представления, совместное исполнение песен на музыкальных вечерах, наблюдение за действиями других детей по общему заданию, выражение переживаний за собственных участников команды в общественных играх. Одна из самых распространенных проблем, с которой сталкиваются родители, – неумение детей спокойно сидеть на общественных мероприятиях. Ро-

дителям часто приходится покидать кинотеатры, спектакли и т.д. практически в самом начале мероприятия: дети могут начать плакать, пытаются уйти, вставать, вокализировать и т.д.

Ниже описан пример обучения детей с РАС адекватному поведению на культурно-массовых мероприятиях.

Цель: формирование у детей умений:

- сидеть спокойно;
- при необходимости разговаривать шепотом;
- просить разрешения, чтобы выйти /уйти;
- смотреть на игру/ действия других;
- ожидать своей очереди;
- аплодировать другим.

Пример:

Работа проводилась с разновозрастной группой детей с РАС из 22-х человек: 13 детей в возрасте 6–7-ми лет и 9 детей в возрасте 8–10-ти лет. Каждого ребенка сопровождал родитель. В группе были дети, способные обслуживать себя самостоятельно, с достаточно хорошо развитыми речевыми навыками и навыками понимания речи. Также были дети не способные к самообслуживанию, с выраженными речевыми нарушениями (отсутствовала собственная речь, имелись трудности понимания обращенной речи). Для детей устраивались праздники, конкурсы, просмотры фильмов (моделирование посещения кинотеатра) и др. На занятиях дети присутствовали вместе с родителями.

Для достижения поставленных задач были выбраны следующие **методы:**

- видеомоделирование;
- социальные истории;
- метод физической и вербальной подсказки;

Видеомоделирование подразумевало видеосъемку некоторых видов культурно-массовых мероприятий и правил поведения на них. В качестве объекта съемки выступали сами дети, предмет съемки – правильно выполненные правила поведения. В видеоролике были отражены такие навыки как:

- умение спокойно и тихо сидеть в зале на своем месте;
- совместное участие в мероприятии с другими детьми;
- наблюдение за действиями других участников;
- аплодирование другим.

В дальнейшем полученные материалы были смонтированы и объединены в один короткий видеофильм (4 минуты) и сопровождалась титрами на основных кадрах.

Следующим этапом работы – совместный просмотр детьми подготовленного видеоролика перед каждым мероприятием.

Была составлена социальная история о правилах поведения на культурно-массовых мероприятиях.

«Иногда я хожу на разные праздники, посещаю кинотеатр, играю в игры с другими детьми. В таких местах бывает много людей. Я должен вести себя спокойно и тихо. Иногда мне приходится ждать своей очереди. Это очень важно. Когда я веду себя спокойно, то могу поиграть вместе с другими ребятами, послушать и попеть песни.

Иногда я могу посмотреть, что делают и показывают другие дети. Чтобы посмотреть, я должен найти свой стул и сесть на него. Я сижу тихо и смотрю на ребят. Когда я сижу тихо, то все хорошо слышу и вижу. Я правильно делаю, потому что мама говорит, что я молодец.

Когда мне нравится выступление, песня или танец, то я жду конца и хлопаю в ладоши. Если я хочу сказать что-то, то я говорю шепотом. Если мне надо выйти, то я прошу маму: «Мама, можно я выйду?». Когда я говорю тихо, то не мешаю никому. Играть и общаться с другими ребятами – это весело!».

Каждый родитель получал лист с текстом истории, которую он читал ребенку, учитывая особенности понимания им речи.

Если ребенок затруднялся следовать правилам поведения на мероприятии, то ему подавалась физическая или вербальная подсказка.

Закреплялись навыки с помощью системы поощрений. Так, при правильном выполнении инструкции, ребенку напрямую вручалось поощрение, либо выдавался жетон. Собранные жетоны он мог обменять на желаемое.

Таким образом, в ряде случаев удалось достичь положительных результатов.

Пример:

7-летняя девочка Настя в ситуациях ожидания в очереди после нескольких минут убегала от мамы или падала на пол. Ей были предложены просмотр видеоролика и прослушивание социальной истории (в более коротком варианте), а также поощрения. В результате работы поведение девочки изменилось. Она научилась ожидать в очереди до 15-ти минут, находясь рядом с мамой.

Пример:

Миша, 8-ми лет в ситуациях, когда необходимо было соблюдать тишину, мог громко говорить, комментировать происходящее, что отвлекало других детей. Ему был предложен просмотр видеоролика, а также прослушивание социальной истории, в которой делался акцент на тихое пребывание в аудитории во время мероприятия и на умение говорить шепотом. В качестве поощрения использовалась социальная похвала с определенными временными интервалами в процессе мероприятия. В результате работы мальчик научился более длительное время сидеть тихо и говорить шепотом.

Результат

После проведенной работы у троих детей удалось развить умение сидеть спокойно и выслушивать задание, у двоих – при необходимости

разговаривать шепотом во время мероприятия. Двое детей достигли положительного результата в развитии умения следить за происходящим, за действиями других детей. У троих детей развился навык аплодировать другим. Наиболее острой проблемой, стоящей перед большинством родителей, было развитие умения ожидать свою очередь. У шестерых детей удалось достичь положительной динамики в развитии этого умения.

3.5 Примеры формирования навыков, необходимых для интеграции в школьную среду

***Цель:** формирование навыка поднимать руку для ответа или вопроса.*

***Метод:** социальная история.*

В нашем классе много детей, которые хотят что-то сказать учителю или ответить на вопрос.

Очень важно говорить по очереди. Это значит, что сначала говорит один человек, а потом другой.

Моей учительнице трудно слушать, если говорят все сразу.

Я постараюсь подождать своей очереди, чтобы что-то сказать или ответить на вопрос учителя.

Если я захочу что-то сказать или спросить у учителя, то я подниму руку и буду сидеть молча.

Если учитель назовет мое имя, то я смогу сказать или ответить на вопрос.

Моя учительница будет очень рада, если я буду ждать свою очередь и поднимать руку, чтобы что-то сказать.

Пример обучения ученика с РАС навыку дописывания строчки до конца

Выполнение задания до конца, не останавливаясь, является важной компетенцией. Дети с РАС очень часто прекращают деятельность и нуждаются в постоянном напоминании о том, что следует продолжать выполнение задания. Например, решив один пример, ребенок не начинает решать следующий без дополнительной инструкции: «Решай дальше». Аналогичные проблемы могут возникнуть при выполнении заданий по письму, чтению и пр.

Ниже описан пример обучения ученика с РАС навыку дописывания строчки до конца при выполнении заданий по русскому языку.

В процессе обучения написанию элементов букв («овал», «крючок», «петелька», «палочка» и т.д.) мальчик писал один элемент, после чего переставал писать, до тех пор пока учитель не давал инструкцию: «Пиши дальше», «Продолжай», «Еще».

***Цель:** формирование навыка самостоятельно переходить к написанию следующего элемента и дописывать строку до конца.*

Метод: физическая подсказка.

Находясь за спиной ребенка, учитель помогал ему начинать писать каждый следующий элемент, сразу после того как был написан предыдущий. В ходе обучения интенсивность подсказки уменьшалась. Вначале взрослый придерживал кисть ребенка, помогая ему передвинуть руку вправо для написания следующей «петельки». Затем взрослый придерживал запястье, далее локоть и наконец, переходил к легкому касанию плеча.

Переход без пауз от одной «петельки» к другой поощрялся получением жетона. Кроме жетона использовалось социальное подкрепление – похвала («Молодец, начал писать сразу»). Ребенок получал поощрение (сладости) за 6 собранных жетонов. По мере овладения навыком мальчик получал жетон за несколько самостоятельно написанных без перерыва элементов, а затем за написание строки до конца.

Самостоятельно переходить от одного элемента к другому ребенок научился в течение одного урока, за время которого было написано 12 строк. Дописывать рабочую строку до конца мальчик научился за 3 урока.

Пример обучения ребенка с РАС навыку списывания текста

При списывании текста мальчик нуждался в постоянном напоминании и повторении инструкции «Пиши!».

Цель: формирование навыка списывать текст объемом около 40 слов до конца с самостоятельным переходом от одного предложения к другому.

Метод: визуальная подсказка.

К началу обучения ребенок умел пользоваться планом: поочередно прочитывать пункты плана, ставить отметки о выполнении каждого пункта, сообщать о выполнении всего задания целиком. У ребенка было сформировано понятие «предложение», он мог посчитать количество предложений в тексте. Ребенка заранее научили делать двигательное упражнение с целью отдыха.

В качестве визуальной подсказки использовался специально разработанный универсальный бланк, представленный в табл. 2. К бланку прилагалась карточка с фразой «Я переписал текст до конца».

Перед тем как начать писать, мальчик считал количество предложений в тексте, вставлял соответствующее число в таблицу и заполнял все графы первого столбца, зачеркивал лишние строки и напротив графы о списывании последнего предложения в тексте прикреплял карточку, обозначающую завершение задания.

После этого ребенок приступал к выполнению задания. Списывая каждое предложение, он ставил в бланке отметку о выполнении этого шага. Списав весь текст, ребенок вслух произносил фразу-подсказку, сообщая тем самым педагогу, что он выполнил задание до конца.

Поскольку для мальчика большое значение имели оценки, за выполнение любого письменного упражнения он получал две оценки: за

самостоятельное выполнение до конца и за правильность выполнения задания по русскому языку.

В результате этой работы ребенок овладел навыком списывания до конца за одну неделю.

Таблица 2

Задание	Я сделал
Я посчитаю, сколько в тексте предложений. В тексте ____ предложений.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я сделаю зарядку для рук: покаю ручку.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я сделаю зарядку для рук: покаю ручку.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я переписываю ____ предложение.	
Я переписываю ____ предложение.	

Примеры обучения детей с РАС умению выполнять учебное задание, состоящее из нескольких пунктов

Данная компетенция включает в себя следующие навыки:

- найти задание в учебнике (номер по математике, упражнение по русскому языку, вопрос по чтению или окружающему миру);
- отделить инструкции от учебного материала;
- посчитать количество учебных задач;
- выполнить все инструкции до конца, не пропуская, самостоятельно переходя от одной к другой.

У детей с РАС чаще всего выявляются следующие особенности:

- при восприятии любого задания ребенок, ориентируясь на вид оформления (текст с пропущенными буквами, текст со скобками, текст без точек, примеры, задача), начинает выполнять задание, не прочитав инструкцию;
- в связи с тем, что большинство заданий учебника стандартизированы, дети выполняют их стереотипно. И те задания, в которых инструкция сформулирована необычно, могут вызвать у ребенка тревожность, привести к нежелательному поведению.

Наряду с данными особенностями можно выделить несколько трудностей:

- обучающимся с РАС трудно воспринимать многоступенчатую инструкцию, сложные лексико-грамматические конструкции;

- кроме того, детям сложно отделять вопросы, требующие устного ответа, и задания, которые необходимо записать.

Ниже представлен опыт работы по обучению двух детей с РАС умению выполнять задания, состоящие из нескольких пунктов.

Пример 1:

При выполнении заданий из учебника ученик с РАС часто не замечал часть из них, особенно те, которые расположены после текста или на следующей странице. Он сильно расстраивался, если получал плохую оценку за то, что выполнил задание правильно, но что-то пропустил.

Цель: формирование умения находить в учебнике все инструкции, относящиеся к одному учебному заданию, и выполнять их.

Метод: социальная история.

Социальная история была составлена учителем вместе с учеником. Взрослый помогал ребенку выделить основные затруднения, с которыми тот сталкивается при выполнении заданий из учебника.

Мальчик сам фотографировал то, что необходимо проиллюстрировать в социальной истории: свои учебники; задания, которые помещаются на одной странице; задания, которые не помещаются на одной странице; условные обозначения; вопросы и т.д.

Взрослый помог ребенку составить текст социальной истории и вставить в него иллюстрации.

Первое время на уроках, где требовалось выполнение заданий из учебника, ребенку предоставлялась возможность прочитать социальную историю. Затем текст социальной истории лежал на парте и использовался как визуальная подсказка.

Социальная история

Я ученик 4 «Б» класса. У меня много учебников.

Часто на уроках и дома я выполняю задания из учебника.

Каждое задание имеет свой номер. Иногда оно целиком помещается на странице.

Но бывает, что задание начинается на одной странице, а заканчивается на следующей.

Мне нужно выполнить все инструкции в этом задании. Рядом с номером начало задания. Мне нужно найти его конец.

После задания может быть новая тема, правило или другое задание. Когда я найду конец своего задания, я смогу прочитать его целиком.

В задании есть вопросы, инструкции и условные обозначения.

Вопросы и инструкции могут быть до и после задания. Условные обозначения могут находиться в его тексте.

Я буду очень стараться и внимательно искать все инструкции, вопросы и условные обозначения. Я отлично справлюсь с любым заданием!

Если я сделаю все, это значит, что я молодец, у меня получилось.

Пример 2:

Мальчик приступал к выполнению задания, не прочитав инструкцию, а ориентируясь только на его внешний вид. При этом инструкции, расположенные после учебного текста, включая инструкции на следующей странице, мальчиком полностью игнорировались.

Цель: научить ребенка вычленять все инструкции, относящиеся к одному учебному заданию, и выполнять их.

Метод: визуальная подсказка.

Разработаны бланки для выполнения заданий из учебников по русскому языку, математике, литературному чтению, окружающему миру, иностранному языку.

Перед началом самостоятельной работы с упражнением ученик заполнял все пункты плана, указанные в табл. 3. После выполнения каждого шага он ставил в правой колонке «+».

После того как мальчик в течение двух недель успешно справлялся со своими заданиями, заполняя бланк плана, была проведена работа по ослаблению интенсивности подсказок вплоть до полной их отмены. Ученику предлагалось отметить начало и конец упражнения и выделить все задания без опоры на бланк. Бланк выдавался в качестве подсказки в случае возникновения затруднений и/или в конце выполнения этой работы.

За два месяца ребенок научился вычленять все инструкции, относящиеся к одному учебному заданию по русскому языку, и выполнять их без опоры на бланк.

Таблица 3

№	Я делаю	Я сделал
1.	Я открываю учебник на странице __ и ищу упражнение № __	
2.	Я нахожу начало упражнения и ставлю простым карандашом галочку.	
3.	Я нахожу конец упражнения и ставлю простым карандашом крестик.	
4.	После моего упражнения находятся: – другое упражнение; – правило; – новая тема.	
5.	Если после крестика есть вопросы или инструкции, я стираю его.	
6.	Я еще раз ищу конец упражнения.	
7.	В тексте упражнения я обвожу в кружок условные обозначения.	
8.	В моем задании ____ инструкций.	

№	Я делаю	Я сделал
9.	В моем задании ____ вопросов.	
10.	В моем задании ____ условных обозначений.	
11.	Я выполнил ____ инструкций и ответил на ____ вопросов.	
12.	Я сделал ____ разборов.	
13.	Я проверяю.	
14.	Я выполнил все задания целиком.	

Пример обучения детей с РАС навыкам поддержания внимания

Для успешного обучения в школе ребенок должен уметь поддерживать внимание в течение достаточно продолжительного времени.

Навык поддержания внимания можно разделить на несколько основных составляющих:

- смотреть на учителя, когда он начинает говорить;
- смотреть на учителя, пока он говорит;
- смотреть на то, что учитель показывает;
- слушать учителя;
- смотреть на то, что показывают одноклассники;
- слушать одноклассников;
- быстро реагировать.

Невнимательность – одна из наиболее частых проблем, возникающих у детей РАС. Детям очень сложно поддерживать глазной контакт. Они не всегда способны реагировать так быстро, как это необходимо.

Трудности поддержания внимания при РАС могут быть связаны с наличием стереотипных форм поведения, аутистимуляциями, спецификой развития зрительного и слухового восприятия. Отмечается, что детям с РАС очень сложно поддерживать внимание одновременно в разных сенсорных модальностях, поэтому они затрудняются в одно и то же время и смотреть на учителя и слушать его.

Ниже приведен пример успешного формирования навыка поддержания внимания в ходе урока у ученика с РАС.

Пример:

Мальчик испытывал серьезные проблемы, которые проявлялись следующим образом: во время урока он не смотрел на учителя, а при попытке привлечь его внимание (обращение по имени) мог удерживать взгляд на педагоге не больше 10 секунд; он не смотрел на доску во время объяснений; при необходимости следить за учителем, пока тот говорит, отводил взгляд. Работа проводилась в несколько этапов.

1 Этап:

Цель: научить ребенка смотреть на педагога, когда тот говорит.

Метод: жестовая и визуальная (символическое изображение «смотри на учителя») поддержка.

В обучении участвовали двое взрослых: учитель и тьютор. Каждый раз, когда учитель начинал говорить, тьютор, используя указательный жест, привлекал внимание ребенка к учителю. Как только ребенок фиксировал взгляд на учителе, он получал пищевое (печенье) и социальное («Отлично! Очень внимательно смотришь на учителя») поощрение.

Затем указательный жест заменялся визуальной подсказкой. В тот момент, когда учитель начинал говорить, тьютор вместо указательного жеста показывал ребенку карточку-символ с изображением, например, учитель, стоящий у доски.

В дальнейшем тьютор начинал применять жетоны: выдавал жетон за то, что мальчик смотрел на учителя. А печенье ребенок получал, после того как набирал сначала 3, а затем 5, 7, 10 жетонов.

В результате этого обучения ребенок научился смотреть (обращать внимание) на педагога в тот момент, когда тот начинает говорить. После этого был начат следующий этап работы.

2 Этап:

Цель: научить ребенка удерживать взгляд на протяжении 5–10–15–30–45-ти секунд, затем – в течение одной минуты, далее двух-трех-десяти минут, пока говорит учитель.

Метод: Когда учитель начинал говорить, ребенок получал социальное подкрепление: «Отлично! Очень внимательно смотришь на учителя». Длительность монолога учителя постепенно увеличивалась, начиная с того временного интервала, в течение которого ребенок мог удерживать внимание без дополнительной помощи (в данном случае – с 5-ти секунд).

Пищевое подкрепление ребенок получал за то, что смотрел на учителя все 5 секунд, пока тот говорил.

Постепенно время монолога учителя увеличивается до 10–15–30–45-ти секунд, до одной минуты, далее двух, трех, десяти минут. Ребенок получал печенье уже за все более и более продолжительный интервал, в течение которого он смотрел на учителя.

После месяца обучения мальчик начал смотреть на говорящего учителя 10 раз по 2 минуты в течение одного урока.

Результат: через полгода он в течение учебного дня смотрел на учителя 10 раз по 10 минут.

3 Этап:

Цель: научить ребенка смотреть на доску.

Метод: Когда учитель давал инструкцию «Посмотрите на доску», или «Внимание на доску», или «Смотрим на доску», тьютор, используя жестовую подсказку, помогал ребенку посмотреть на доску. За это ребенок получал пищевое подкрепление и социальное поощрение: «Молодец, посмотрел на доску».

В начале от ребенка требовалось фиксировать взгляд на доске в течение того времени, которое он может удерживать без помощи (10 секунд).

Учитель в течение 10-ти секунд что-то показывал на доске, и ребенок получал пищевое подкрепление, если в течение этого времени смотрел на доску.

Дальше время увеличивалось, и обучение проводилось аналогично работе по формированию навыка фиксации взгляда на учителе.

Результат: через месяц после начала обучения мальчик в течение одного урока в среднем смотрел на доску 10 раз по 2 минуты.

Заключение

Учить детей с аутизмом непросто, но очень интересно. Мы, авторы этого пособия, убедились в этом на собственном опыте, которым хотим поделиться с теми, кто тоже работает с такими детьми. Мы сами применяли методы, описанные в пособии, и уверены в их эффективности. На первый взгляд методики могут показаться сложными, их обычно нужно готовить персонально для каждого ребенка, что требует дополнительного времени. На самом деле наш опыт показывает, что затраченное время с лихвой окупится тем, что ребенок приобретет навык гораздо быстрее, а от педагога потребуются меньше усилий на его формирование. Кроме того, серьезную помощь при подготовке необходимых материалов могут оказать родители ваших учеников.

Удачи!

Рекомендованная литература

1. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М.: Теревинф, 2000.
2. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама-Паблишер, 2014.
3. Мелешкевич О., Эриц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. М.: Бахрах-М, 2015.
4. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М.: Теревинф, 2006.
5. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. М., 2015.
6. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.
7. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма. Методическое пособие для родителей. Под общей ред. В.Н. Касаткина. М.: РОО Образование и здоровье, 2006.
8. Петрановская Л.В. Что делать, если... М.: Аванта+, 2015.
9. Петрановская Л.В. Что делать, если...2. М.: Аванта+, 2016.
10. Чал-Борю В.Ю., Белевич А.А., Кривцова С.В. Жизненные навыки для дошкольников. Занятия – путешествия. Программа-технология позитивной социализации дошкольников. М.: Клевер Медиа Групп, 2015.
11. Шинкаренко В.А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям. Минск: БелАПДИ – Открытые двери, 1997.

**Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н.,
Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М.**
Формирование жизненных компетенций у обучающихся
с расстройствами аутистического спектра.
Методическое пособие.

Под общей ред. Хаустова А.В.

Редакторы *Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович*
Корректоры *О.А. Власова, И.В. Садикова*
Рисунки *Н.Н. Волгина*
Компьютерная верстка *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 23.11.2016
Формат: 60*90/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 2,4 Усл.-изд. л. 3,5
Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ПО ОРГАНИЗАЦИИ
КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Методическое пособие

Москва 2016

УДК 376
ББК 74.3
Х26

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. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

Рецензент

Манелис Н.Г. – кандидат психологических наук, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ

Представленная в методическом пособии система помощи разработана на основе двадцатилетнего опыта работы школьного отделения, службы психолого-педагогического сопровождения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета и на основе современных технологий оказания помощи детям с РАС.

Описанная система разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Методическое пособие адресовано педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.

ISBN 978-5-94051-118-2

© Коллектив авторов, 2016.
© ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

Содержание

Введение	5
----------------	---

ЧАСТЬ I.

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

1.1 Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС.....	7
1.2 Принципы психолого-педагогического сопровождения	8
1.3 Условия, необходимые для организации психолого-педагогического сопровождения.....	10
1.4 Организация работы с родителями обучающихся с РАС	14
1.5 Модели организации психолого-педагогического сопровождения.....	16
1.6 Функции учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения при оказании поддержки обучающимся с РАС.....	19

ЧАСТЬ II.

Коррекция специфических нарушений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

2.1 Особенности нарушений при расстройствах аутистического спектра	24
2.2 Содержание коррекционной работы с обучающимися с РАС	30
2.2.1 Коррекция дезадаптивного поведения	31
2.2.2 Формирование стереотипа учебного поведения	52
2.2.3 Формирование коммуникативных навыков	62
2.2.4 Формирование навыков социального взаимодействия со сверстниками.....	76

2.2.5 Развитие социально-бытовой ориентировки	85
2.2.6 Формирование «модели психического»	112
Заключение	120
Список литературы	121
Нормативные документы	124

Введение

Принятие Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) гарантирует возможность получения образования каждому ребенку с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Согласно статье 79 закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»: «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее – АООП). В таких организациях создаются специальные условия для получения образования учащимися».

Для преодоления трудностей в освоении АООП, социальной адаптации и социализации обучающихся с РАС осуществляется их *психолого-педагогическое сопровождение*.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения (поддержки) обучающихся с РАС:

- *Помощь в овладении содержанием АООП, включая создание специальных образовательных условий.*
- *Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций.*

Психолого-педагогическое сопровождение (поддержка) обучающихся с РАС регламентируется *программой коррекционной работы* образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС и коррекционная работа – не изолированный блок работы, а составная часть всего образовательного процесса. Коррекционная работа вплетается и пронизывает весь образовательный процесс и осуществляется в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Коррекционная работа в процессе внеурочной деятельности осуществляется в ходе реализации:

- коррекционных курсов в индивидуальной, подгрупповой, малой групповой и групповой формах (коррекционно-развивающая область);
- программ дополнительного образования (студии, кружки, секции);
- внеурочных внутришкольных мероприятий (праздники, концерты, творческие и спортивные акции);
- внешкольных мероприятий (экскурсии, прогулки, походы).

Анализ существующего опыта обучения детей с РАС по адаптированным основным образовательным программам позволил выделить ряд актуальных вопросов, вызывающих наибольший интерес и затруднения у

администрации и педагогических работников образовательных организаций при организации психолого-педагогического сопровождения:

- Как организовать психолого-педагогическое сопровождение для этих детей в условиях школы в соответствии с требованиями Стандарта?
- Каковы основные направления и задачи коррекционной работы с этими детьми?
- Какие методики и технологии позволяют осуществить эффективную коррекционную работу?

Данное методическое пособие содержит практические рекомендации, которые помогут образовательным организациям в решении этих вопросов. Материалы методического пособия проиллюстрированы многочисленными практическими примерами.

ЧАСТЬ I.

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

1.1 Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Одним из основных условий ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (РАС) является создание среды, адекватной общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для детей, открытой для их родителей (законных представителей), гарантирующей сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся.

Необходимым условием, обеспечивающим получение детьми с РАС качественного начального образования, продвижение в социальном и личностном развитии, является применение разнообразных организационных форм образовательного процесса и моделей психолого-педагогического сопровождения, при которых педагогические работники получают возможность учитывать специфику типичных трудностей обучающихся с РАС.

В требованиях ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ закреплена необходимость обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения ученика с РАС на протяжении всего периода его обучения в образовательной организации.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала обучающегося с РАС, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. Определение (выявление) индивидуальных особенностей и *особых образовательных потребностей* каждого обучающегося с РАС.
2. Определение и создание *специальных условий*, способствующих адаптации и социализации учащихся в школе и освоению адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования в соответствии с рекомендациями ПМПК.

3. Оказание помощи в **адаптации, социализации** обучающихся с РАС.
4. **Индивидуализация** содержания, организации и методов **образования и коррекционной помощи** – разработка индивидуальных адаптированных образовательных программ (АОП) и/или индивидуальной программы (плана) психолого-педагогического сопровождения.
Данная задача включает определение содержания, направлений, форм, эффективных методов и технологий при осуществлении комплексной психолого-педагогической помощи детям с РАС в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности.
5. **Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций** у обучающихся с РАС.
6. Оказание консультативной и информационной **помощи** по вопросам обучения и воспитания **родителям** (законным представителям) обучающихся с РАС.
7. **Мониторинг динамики развития** обучающихся с РАС и успешности в освоении АООП и/или АОП, корректировка коррекционных мероприятий.

1.2 Принципы психолого-педагогического сопровождения

Деятельность специалистов службы психолого-педагогического сопровождения основывается на следующих принципах:

Соблюдения интересов ребенка – вся деятельность междисциплинарной команды должна быть центрирована на ребенке и в интересах ребенка.

Системности – обеспечивает системный комплексный подход специалистов различного профиля, а также родителей (законных представителей) к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с РАС, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка.

Непрерывности – гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность и преемственность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

Рекомендательный характер оказания помощи – обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с РАС выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ОВЗ в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Вариативности – предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные особенности в психическом и (или) физическом развитии.

В основу психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС заложен **деятельностный** подход, осуществление которого предполагает:

- Вариативность и индивидуализацию содержания коррекционно-развивающей работы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка с РАС, обеспечивающие развитие собственного потенциала, познавательных мотивов, расширение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в этих областях, успешную социализацию и адаптацию.
- Признание того, что развитие личности обучающихся с РАС зависит от характера организации доступной им познавательной, речевой, предметно-практической и учебной деятельности.
- Придание результатам образования социально и личностно значимого характера.
- Обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение академических результатов, но и, прежде всего, жизненных компетенций, составляющих основу социальной успешности.

Необходимо отметить, что в рамках нового стандарта впервые нормативно закрепляются требования к дифференцированным уровням образования внутри категории детей с РАС (варианты 8.1; 8.2; 8.3 и 8.4). Это позволяет образовательной организации осуществлять образовательный процесс и психолого-педагогическое сопровождение (поддержку) дифференцировано: с учетом общих и специфических особых образовательных потребностей для отдельных категорий обучающихся с РАС.

Рассмотрим особенности организации психолого-педагогического сопровождения (поддержки) разных категорий детей с РАС в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения (поддержки) детей с РАС, обучающихся по варианту **8.1** АООП, являются следующие:

- оказание ребенку помощи в формировании жизненных компетенций, развитии адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями;
- работу по профилактике межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки;
- создание условий для успешного овладения учебной деятельностью.

Сопровождение детей с РАС, обучающихся по вариантам **8.2** и **8.3** АООП, в большей степени направлено на:

- развитие у обучающихся жизненных компетенций на основе планомерного введения в более сложную социальную среду;
- поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения;
- расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся с детьми и взрослыми в доступных для них пределах.

Обучение по варианту **8.4** требует от организации разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР), учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в данном варианте направлено на:

- планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду;
- дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми;
- развитие жизненных компетенций в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других).

1.3 Условия, необходимые для организации психолого-педагогического сопровождения

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС необходимо соблюдение ряда условий:

- **Подготовка, обучение педагогических работников школы.**
- **Создание на базе школы службы психолого-педагогического сопровождения.** В зависимости от потребностей ребенка и возможностей школы такая служба может включать специалистов различного профиля: педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, тьютора, социального работника, педагогов дополнительного образования.

Отечественный и зарубежный опыт обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра показывает, что только целенаправленная и организованная на междисциплинарной основе работа учителей и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения позволяет достигать положительных результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС.

- **Организация сетевого взаимодействия с центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (в Москве – ГППЦ) и с другими учреждениями.**

Сетевое взаимодействие может быть направлено на получение ребенком с РАС необходимых услуг психолого-педагогического сопровождения, дополнительного образования, медицинских и социальных услуг.

– **Подбор и создание необходимой для ребенка формы организации образования** (в соответствии с его потребностями, возможностями организации и запросом родителей).

Образование детей с РАС может быть организовано в:

- инклюзивном классе;
- инклюзивном классе с поддержкой в ресурсном классе;
- классе для обучающихся с другими ограничениями здоровья (коррекционном классе);
- классе для обучающихся с РАС.

– **Индивидуализация (адаптация) содержания образования**, включающая разработку индивидуальной адаптированной образовательной программы на основе одного из вариантов АООП.

Опыт обучения детей с РАС показывает, что во многих случаях, например, при организации образования в форме инклюзии, необходима:

- индивидуализация планируемых результатов и системы оценки достижения планируемых результатов;
- адаптация программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности из-за особых образовательных потребностей каждого учащегося с РАС.

– **Организация коррекционной работы** на основе разработанной организацией программы, включающая:

- разработку индивидуальной коррекционной программы / программы психолого-педагогического сопровождения для обучающегося с РАС;
- создание различных форм коррекционно-развивающей работы: индивидуальной, малой групповой, подгрупповой, групповой.

– **Организация работы с родителями обучающегося с РАС.**

– **Подготовка всех участников образовательного процесса к появлению ребенка с РАС в классе.**

– **Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).**

– **Организация взаимодействия с ПМПк**, обеспечивающего адекватный выбор образовательного маршрута для обучающегося с РАС.

– **Организация взаимодействия с региональным и/или федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС** с целью методической поддержки школы в вопросах обеспечения образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС.

Деятельность организации по обеспечению необходимых условий включает:

– Подготовку необходимых локальных актов, закрепляющих основные положения по реализации инклюзивной практики. Например, «Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме школы»

(ПМПк), «Положение о коррекционно-развивающей работе», «Положение об адаптированной образовательной программе».

- Разработка АООП НОО обучающихся с РАС. Данная программа войдет в качестве структурного компонента в основную образовательную программу организации.
- Изучение специалистами образовательной организации ФГОС НОО, включая специальные требования к обучению разных категорий детей с РАС.
- Обучение на курсах повышения квалификации для специалистов, участвующих в сопровождении обучающегося с РАС.
- Организация образования и психолого-педагогического сопровождения обучающегося с РАС в соответствии с рекомендациями ПМПк.

Примерный регламент психолого-педагогического сопровождения (поддержки) обучающихся с РАС

Алгоритм действий по обеспечению психолого-педагогического сопровождения включает:

1. Знакомство с ребенком и его родителями до начала учебного года. Это необходимо для предварительного установления контакта, знакомства ребенка с учителем, пространством школы, класса (при отсутствии большого количества детей и взрослых), а также для сбора первичной информации о ребенке.
2. Организация сопровождения тьютора в адаптационный период. Адаптационным периодом считаются первые несколько недель обучения. Это положение закрепляется в локальном акте о коррекционно-развивающей работе.
3. Проведение обследования ребенка с РАС. Обследование совпадает по времени с адаптационным периодом. В этот период времени учителем и специалистами сопровождения осуществляется оценка особенностей ребенка и уровня его развития. Оценка осуществляется в ходе учебного процесса, режимных моментов (перемена, завтрак), внеурочной деятельности (например, на занятиях педагога-психолога). Наиболее полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, его индивидуальных особенностях и об особых потребностях позволит более точно определить цели коррекционно-развивающей работы.
4. Проведение психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк). Несмотря на то, что основные условия обучения детей с РАС прописывает ПМПк, определение индивидуальных условий для кон-

кретного ребенка, а также постановка конкретных целей – функция школьного консилиума. Все решения по обучению и сопровождению ребенка с РАС принимаются коллегиально на определенный срок (обычно до конца полугодия) с прописанной ответственностью каждого участника междисциплинарной команды.

На первом ПМПк школы, который обычно проходит в начале октября, междисциплинарная команда на основании результатов комплексной диагностики и совместного обсуждения определяет:

- Основные особенности ребенка, препятствующие успешному освоению АООП, развитию и социальной адаптации.
- Специальные условия обучения. Уточнение условий осуществляется на основании индивидуальных особенностей по результатам комплексного обследования и анкетирования родителей. Специальные условия включают: наличие специалистов сопровождения, адаптацию среды, учебного материала и т.д.

При наличии в школе кадрового ресурса и решения внутреннего ПМПк о необходимости включения дополнительного специалиста сопровождения для конкретного ребенка, возможно изменение специальных условий.

- Содержание, методы и формы комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи.
 - Направления и цели коррекционно-развивающей работы, обучения и воспитания ребенка.
5. Разработка индивидуальной коррекционной программы (программы психолого-педагогического сопровождения).
По итогам консилиума дорабатывается и утверждается адаптированная программа для обучающегося с РАС, включающая коррекционно-развивающую область. В случаях, когда разработка АООП не требуется, разрабатывается индивидуальная коррекционная программа (программа психолого-педагогического сопровождения).
 6. Ознакомление родителя с АООП или индивидуальной коррекционной программой.
Учитель и специалисты информирует родителя о планируемой работе с ребенком и включают родителя в процесс коррекционной работы.
 7. Проведение динамического ПМПк (обычно в середине учебного года) для анализа результатов работы специалистов в русле поставленных целей, при необходимости осуществляется корректировка целей или специальных условий, а также объема помощи, направлений и форм работы.
 8. Проведение итогового заседания ПМПк (проходит в конце учебного года), на котором осуществляется комплексная оценка динамики в развитии ребенка и освоении им АООП, эффективность

индивидуальной коррекционной программы. Осуществляется планирование образовательной деятельности обучающегося с РАС в следующем учебном году.

1.4 Организация работы с родителями обучающихся с РАС

Вовлечение родителей в процесс обучения и коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи детям с РАС.

Цель работы с родителями – повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и школы.

Основные задачи работы с родителями:

- *Получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка.*
- *Формирование адекватных детско-родительских отношений.*
- *Формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни.*
- *Информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка.*
- *Психологическая поддержка.*

Консультирование родителей в рамках школы реализуется не как отдельная услуга, а как компонент комплексной помощи детям с РАС. В качестве отдельного направления работы консультирование осуществляется в ППМС-центрах.

При работе с родителями используются различные формы и методы.

На начальных этапах работы с ребенком используется метод **анкетирования, опроса**. Основная задача метода – сбор адекватной информации об особенностях и уровне развития ребенка, его интересах, характере и способах взаимодействия с окружающим миром. На основе результатов анкетирования совместно с родителем разрабатывается индивидуальная коррекционная программа, осуществляется постановка наиболее актуальных целей работы с ребенком.

На последующих этапах обучения с помощью анкетирования осуществляется оценка динамики результатов оказываемой коррекционной помощи. Участие родителей детей с РАС в образовательном процессе, оценке качества оказываемой помощи является независимой (экспертной) оценкой результатов проведенной коррекционно-развивающей работы педагогов в течение учебного года.

Эффективными формами работы с родителями являются: *индивидуальное и групповое консультирование, занятия в триаде педагог-ребенок-родитель, детско-родительские группы, родительский клуб, совместные досуговые мероприятия.*

Индивидуальное и групповое консультирование. Целью консультирования чаще всего является *выработка совместных с родителем решений* по преодолению трудностей в обучении, воспитании и развитии детей с РАС, а также *информирование* по различным вопросам:

- особенностей развития детей с РАС;
- коррекции дезадаптивного поведения у детей с РАС;
- о способах взаимодействия с ребенком;
- о способах организации работы с ребенком в домашних условиях;
- о методах развития коммуникации, речи, социально-бытовых навыков;
- эффективных технологий оказания помощи детям с РАС;
- информирования о работе ППМС-центров, специализирующихся на оказании помощи детям с РАС, о ПМПК, МСЭ.

Специалисты консультируют родителей по направлениям и формам планируемой коррекционной работы, об участии специалистов сопровождения, возможностях ребенка в освоении АООП НОО, о трудностях, которые могут возникнуть в процессе обучения, а также в процессе его адаптации и социализации, о стратегиях их преодоления.

Задача специалистов школьной службы сопровождения – максимально привлечь родителей к участию в образовательном процессе, адекватно оценивать возможности своего ребенка, понимать его трудности и видеть ресурсы в решении поставленных задач обучения и воспитания, повысить мотивацию на сотрудничество со специалистами.

В процессе консультирования/информирования повышается родительская компетентность.

Занятия в триаде педагог-ребенок-родитель направлены на *формирование* у родителей *способов взаимодействия с ребенком, навыков работы с ним*. Эти умения вырабатываются в ходе наблюдения за проведением занятий и самостоятельной работы с ребенком на занятиях.

Детско-родительские группы. Привлечение родителей к такой работе целесообразно для *закрепления отработываемых на занятиях навыков*. В результате совместных занятий родителей с детьми происходит формирование навыков взаимодействия с ребенком. Родители учатся понимать состояние ребенка, контролировать свои эмоции, конструктивно взаимодействовать с ребенком. Осуществляется закрепление навыков, отработываемых с ребенком на занятиях. Детско-родительские группы способствуют развитию *рефлексии* родителей. В результате родители непосредственно видят реальные возможности и трудности ребенка, что ребенок способен делать самостоятельно без избыточной поддержки взрослого. Родители начинают лучше понимать, где именно нужна его помощь, с какими проблемами нужно работать.

Главным результатом работы с родителями должна стать возможность переноса усваиваемых ребенком навыков в условия повседневной жизни, что будет способствовать адаптации и социализации ребенка.

1.5 Модели организации психолого-педагогического сопровождения

Существуют три основные модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС:

1. *Психолого-педагогическое сопровождение на базе центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центр).*
2. *Психолого-педагогическое сопровождение на базе образовательной организации.*
3. *Интегрированная модель.*

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях ППМС-центров

В настоящее время многие образовательные организации, в которые попадают дети с РАС, испытывают трудности в организации их психолого-педагогического сопровождения в связи с отсутствием созданных для этого условий.

В таких случаях психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС осуществляется в ППМС-центре на основе *сетевого взаимодействия* образовательной организации и центра.

В 2015–2016 учебном году в перечень государственных образовательных услуг, оказываемых ППМС-центрами, помимо имеющейся услуги по предоставлению психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации, включены услуги, относящиеся к психолого-педагогическому сопровождению. К таким услугам относятся:

- психолого-медико-педагогическое обследование детей;
- коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся;
- психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Примером модели сопровождения детей с РАС в условиях ППМС-центров является деятельность Городского психолого-педагогического центра г. Москвы, ГБУ ГППЦ ДОгМ (далее – ГППЦ). Он является единым Центром психолого-педагогического сопровождения г. Москвы и имеет территориальные отделения, в рамках практической деятельности которых осуществляется помощь детям с РАС, преимущественно дошкольного и младшего школьного возраста.

Основной целью деятельности специалистов центра по отношению к указанной категории детей является оказание системной и комплексной помощи детям с различными вариантами расстройств аутистиче-

ского спектра, а также информирование и консультирование родителей/законных представителей, специалистов иных образовательных учреждений.

Важными направлениями деятельности центра является оказание помощи:

- детям с РАС;
- родителям, воспитывающим детей с РАС;
- специалистам образовательных организаций, в которых обучаются дети с РАС.

Поддержка образовательных организаций заключается в консультационной, методической, обучающей работе с педагогическим коллективом. Такое сотрудничество осуществляется на основе договоров с образовательными организациями и на основе аутсорсинга.

Модель сопровождения на базе ГППЦ имеет преимущества и недостатки.

К достоинствам такой модели, как правило, относится:

- достаточный уровень *компетентности специалистов*, осуществляющих помощь;
- наличие и возможность реализации *специальных коррекционных и обучающих программ и методов*, а также оценочных методик;
- наличие *материально-технических условий* для обеспечения особых образовательных потребностей детей с РАС: помещений, специального оборудования, дидактических материалов.

К недостаткам можно отнести удаленность от потребителя услуг, что приводит к:

- ограничениям в частоте встреч;
- невозможности постоянного динамического наблюдения;
- невозможности сопровождения в условиях естественной ситуации обучения;
- невозможности оперативного реагирования на возникающие трудности.

Психолого-педагогическое сопровождение на базе образовательной организации

Поддержка обучающихся с РАС на базе образовательных организаций осуществляется путем создания *служб психолого-педагогического сопровождения*. Такие службы, как правило, создаются в образовательных организациях со значительным числом детей с ОВЗ.

Организация и содержание работы таких служб отличаются в зависимости от формы организации образования.

Для учащихся с РАС на сегодняшний день существует две группы моделей получения образования:

1. **Инклюзивные модели:**

А. **«Полная» инклюзия.** Дети с РАС обучаются в классе вместе с типично развивающимися сверстниками по общему учебному плану. С такими детьми осуществляется коррекционная работа. Иногда организуется сопровождение тьютора.

Б. **«Частичная» инклюзия. Вариант 1:** Дети с РАС зачисляются в инклюзивный класс. Определенную (иногда большую) часть времени обучающиеся проводят в ресурсном классе, где осуществляется индивидуально ориентированное обучение на основе использования прикладного поведенческого анализа.

Такая модель реализуется в рамках проекта **«Инклюзивная молекула»** Департамента образования города Москвы.

Еще одним примером является модель **«Ресурсный класс – малая школа».**

В. **«Частичная» инклюзия. Вариант 2:** Дети с РАС обучаются в условиях инклюзивной школы в коррекционных классах для детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями).

2. **Класс обучения детей с РАС.** Дети с РАС обучаются в общеобразовательных специальных (коррекционных) школах в классах с детьми, имеющими нарушения развития.

Пример такой модели – обучение детей с РАС в школьно-дошкольном отделении Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ (далее – ФРЦ МГППУ).

Особенности психолого-педагогического сопровождения в рамках инклюзивных моделей:

- психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий для осуществления образовательной и/или социальной инклюзии;
- используется стратегия последовательного включения в среду типично нормально развивающихся сверстников;
- проводится работа по подготовке всех участников образовательного процесса к инклюзии.

Особенности психолого-педагогического сопровождения в классе для детей с РАС:

- учителя и специалисты психолого-педагогического сопровождения владеют навыками обучения детей по АООП НОО, адаптации учебных материалов, навыками проведения коррекционной работы;
- существует возможность организовывать малокомплектные классы и группы;
- используется дифференцированная система коррекционной работы и обучения – формируются однородные по уровню развития группы;
- в образовательную программу данных учреждений включены задачи развития навыков социально-бытовой ориентации, подготовки к

трудовой деятельности, задачи по генерализации навыков, обеспечения возможности их использования в повседневной жизни, задачи использования родительских ресурсов.

К преимуществам организации поддержки обучающихся с РАС школьными службами сопровождения относятся следующие возможности:

- *постоянного динамического наблюдения* за обучающимися;
- *сопровождения обучающихся в условиях естественной ситуации обучения;*
- *оперативного реагирования* на возникающие трудности;
- *создания гибкого графика занятий*, максимально соответствующего потребностям детей с РАС.

К ограничениям организации сопровождения с помощью служб, созданных в школе, относится их недостаточная компетентность, отсутствие специальных коррекционных программ и методик, в том числе диагностических. Исключение составляют организации, специализирующиеся на образовании (в том числе инклюзивном) обучающихся с РАС.

Интегрированная модель организации психолого-педагогического сопровождения

Данная модель включает два формата взаимодействия между образовательными организациями и ППМС-центрами:

- на базе ППМС-центра ребенок получает ту помощь, которую не смогла предоставить школа (например, занятия с дефектологом);
- ребенок получает всю необходимую помощь в условиях школы. ППМС-центр выполняет ресурсные функции по методической поддержке школьной службы сопровождения.

Такая *модель ресурсного сопровождения* образовательных организаций была апробирована и реализована на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения обучающихся с РАС.

В связи с функциональностью такой модели и тенденцией к активному созданию региональных ресурсных центров по организации комплексной помощи детям с РАС, на данный момент она представляется наиболее перспективной.

1.6 Функции учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения при оказании поддержки обучающимся с РАС

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в реализации АООП НОО обучающихся с РАС участвуют руководящие, педагогические и иные работники, имеющие необходимый уровень образования и квалификацию для каждой занимаемой должности, которая должна соответствовать требованиям, указанным в квалификационных

справочниках и (или) профессиональных стандартах с учетом профиля ограниченных возможностей здоровья обучающихся, указанных в приложениях №№ 1–8 к настоящему Стандарту. При необходимости в процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное участие тьютора и (или) ассистента (помощника).

В междисциплинарную команду, осуществляющую психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, помимо учителя могут входить следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор, педагоги дополнительного образования.

Все коррекционные мероприятия и мероприятия по адаптации ребенка к школе вырабатываются и согласуются всей командой специалистов на ПМПк и должны быть направлены на достижение общих целей, наиболее важных в конкретный период.

Основным специалистом, осуществляющим постоянное и непрерывное наблюдение, обучение и воспитание ребенка с РАС, является **учитель**. Поэтому именно учитель принимает окончательное решение при постановке коллегиальных коррекционных и образовательных задач, стратегиям сопровождения и оказания комплексной помощи детям с РАС и их родителям (законным представителям).

Педагог-психолог формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми и взрослыми, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии познавательной сферы и т.д.

К основным направлениям коррекционной работы психолога можно отнести:

- помощь в адаптации к условиям обучения в школе;
- коррекцию дезадаптивного поведения;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «модели психического»;
- эмоционально-личностное развитие и другие направления.

Учитель-дефектолог является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, и его помощь направлена на освоение АООП НОО и АОП. Этот специалист обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ученику, но и методическую поддержку учителю класса. Он осуществляет помощь в адаптации учебных, дидактических материалов и образовательной среды. Дефектологическая помощь оказывается до тех пор, пока обучающийся с РАС не сможет овладеть учебными навыками, необходимыми для освоения АООП НОО и АОП.

К основным направлениям работы учителя-дефектолога можно отнести:

- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.);
- формирование дефицитных учебных навыков;
- развитие познавательной деятельности;
- коррекция навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом, развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.

Задачи деятельности школьного **учителя-логопеда** относятся к развитию речи (преодоление фонетико-фонематического недоразвития, коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слова, развитие связной речи т.д.). Однако при организации комплексного сопровождения ребенка с РАС возникает необходимость постановки задач, направленных на общий результат: преодоление трудностей освоения программного материала и развитие коммуникативных навыков.

К направлениям работы учителя-логопеда относятся:

- формирование коммуникативной функции речи;
- формирование у обучающегося средств коммуникации (речевой и альтернативной);
- понимание обращенной речи (понимание инструкций, коротких текстов, диалогов и т.д.);
- коррекция дислексии и дисграфии.

Важно, чтобы коррекционные логопедические занятия способствовали усвоению ребенком АООП НОО и АОП и соотносились с тематикой учебных предметов:

- русского языка и литературного чтения (при обучении по вариантам 8.1 и 8.2 АООП);
- русского языка, чтения и устной речи (при обучении по варианту 8.3 АООП);
- речь и альтернативная коммуникация (при обучении по варианту 8.4 АООП).

Задачей логопеда является также оказание методической поддержки учителю по организации речевого режима, адаптации текстов и других учебных и дидактических материалов.

Функции **социального педагога** – осуществление взаимодействия с семьей ребенка, консультирование по организационным вопросам при его обучении, контроль за соблюдением прав ребенка в семье и школе. На основе результатов социально-педагогической диагностики социальный

педагог определяет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, а также направления помощи в адаптации ребенка в школе.

В функциональные обязанности этого специалиста может входить:

- установление взаимодействия с учреждениями социальной защиты, органами опеки, общественными организациями, защищающими права инвалидов, и т.п.;
- сопровождение ребенка в ходе проведения школьных и внешкольных мероприятий, в студиях дополнительного образования;
- развитие социально-бытовых навыков, формирование жизненных компетенций, в том числе за пределами школы (в магазине, общественном транспорте и т.д.);
- помощь в работе с родителями, организация деятельности «Родительского клуба» и т.д.;
- поиск необходимой информации, популяризация знаний об инклюзивном образовании и т.д.

Необходимость сопровождения **тьютором**, особенно в адаптационный период, определяется специфическими особенностями конкретного ребенка. В функции тьютора входит:

- помощь в организации поведения ребенка на уроке:
 - направление внимания обучающегося на учителя, на доску, в рабочую тетрадь;
 - предоставление ребенку подсказок при выполнении фронтальных инструкций и учебных заданий;
 - помощь в выполнении последовательности необходимых действий;
- участие в работе по коррекции нежелательного поведения;
- оказание помощи при взаимодействии со сверстниками;
- организация поведения в ходе режимных моментов.

Как правило, необходимость сопровождения ребенка тьютором, а также период этого сопровождения указываются в рекомендациях ПМПК. После окончания диагностического периода решение о необходимости сопровождения ребенка тьютором может быть принято на школьном консилиуме.

Основными показаниями для назначения поддержки тьютором являются:

- трудности регулирования собственного поведения в рамках обучения в классе, препятствующие организации учебного процесса;
- выраженные проявления дезадаптивного поведения (агрессивные и аутоагрессивные проявления);
- трудности организации собственной продуктивной деятельности как во время уроков, так и на переменах;
- трудности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в столовой и т. п.).
- трудности понимания речи (инструкций) учителя.

Некоторым детям, особенно на первых этапах обучения, тьютор необходим на протяжении всего периода нахождения в школе для сопровождения всех учебных и режимных моментов. По мере адаптации ребенка помощь тьютора сокращается и может быть необходима фрагментарно, например, на конкретном учебном предмете, или при осуществлении определенного вида деятельности (контрольная работа), или при возникновении новых социальных ситуаций (праздники, экскурсии).

ЧАСТЬ II.

Коррекция специфических нарушений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Коррекция специфических нарушений осуществляется в ходе коррекционной работы и включает:

- формирование у обучающихся с РАС жизненных компетенций – адаптивных функциональных навыков, необходимых для повседневной жизни (в школе, дома, в общественных местах);
- коррекция дезадаптивных форм поведения, препятствующих адаптации детей в условиях повседневной жизни (в школе, дома, в общественных местах).

Содержание коррекционной работы с каждым ребенком с РАС фиксируется в его адаптированной образовательной программе или оформляется в виде отдельной программы (плана) психолого-педагогического сопровождения или в виде индивидуальной программы коррекционной работы.

Разработка таких программ осуществляется на основе индивидуальных результатов, полученных в ходе обследования конкретного ребенка, и общих знаний об особенностях и особых образовательных потребностях детей с РАС.

2.1 Особенности нарушений при расстройствах аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра относятся к первазивным (все-проникающим) нарушениям. Это означает, что для детей с РАС характерны нарушения практически во всех областях развития, при формировании различных психических функций и навыков.

В соответствии с классификацией психического дизонтогенеза В.В. Лебединского [3], расстройства аутистического спектра относятся к искаженному варианту развития. Это означает, что одной из основных особенностей детей с аутизмом является **асинхрония**, неравномерность в развитии. Асинхрония может проявляться по-разному:

Вариант 1. Асинхрония возникает между различными функциями или областями развития. Ряд функций развивается медленнее, ряд функций – быстрее. При этом для каждой функции или области развития характерен свой собственный уровень. Например, многие дети с РАС не понимают обращенную речь, но при этом могут очень быстро читать. Ребенок с аутизмом может быть мутичным (негово-

рящим), но при этом классифицирует картинки с изображениями по существенному признаку.

Вариант 2. Асинхрония возникает внутри одной области развития. В данном случае у ребенка формируются навыки не последовательно, с постепенным усложнением – как это принято в онтогенезе, а мозаично. Более простые навыки могут быть не сформированы, а более сложные – сформированы. Например, у ребенка может быть развернутая монологическая речь, но он не способен выразить просьбу.

При классическом варианте детского аутизма (синдроме Каннера) у детей отмечается асинхронное, неравномерное снижение уровня развития всех функций и навыков относительно показателей среднестатистической возрастной нормы.

У детей с высокофункциональным аутизмом, с синдромом Аспергера часто отмечается ситуация, когда одни функции опережают нормативные показатели, а другие – существенно отстают от них. Так например, у ребенка могут быть не сформированы базовые коммуникативные навыки, но он может обладать энциклопедическими знаниями в какой-либо области (поезда, динозавры и т.д.).

В ситуации асинхронного развития большую роль приобретает отставание уровня ребенка по всем областям развития, без которого невозможно разработать индивидуальную коррекционную программу или программу коррекционной работы.

Характерной особенностью детей с РАС является *«триада нарушений»*, выделенная Л. Винг и ее коллегами. Она включает нарушения в области коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению.

Под нарушением способности к воображению понимается отсутствие гибкости, ригидность мышления. У аутичных детей можно заметить полное отсутствие «символической» игры. Символическая игра при аутизме заменяется стереотипными действиями, стереотипными и изолированными интересами. Ригидность мышления и отсутствие воображения являются специфическими *когнитивными нарушениями*, характерными для детей с РАС. Они затрудняют исследовательскую активность, не позволяют обучающимся решать возникающие перед ними задачи творчески, различными способами. Затруднен поиск путей решения проблемных ситуаций. Например, ребенок не способен придумать, каким образом добраться до дома, если не ходит троллейбус, на котором он ездит обычно. Отмечаются трудности переноса навыков в различные контексты: ребенок может успешно решать сложные примеры, но затрудняется использовать этот навык в повседневной жизни для решения практико-ориентированных задач.

Нарушения гибкости мышления у детей с РАС отражаются на их поведении, которое становится *стереотипным*. Примерами такого по-

ведения являются однообразные действия и интересы, совершение повседневных действий в жестко определенной последовательности и т.д.

Нарушения социального взаимодействия проявляются, главным образом, в том, что у детей с РАС не формируются даже элементарные социальные реакции и навыки. Приведем примеры нарушений социального взаимодействия:

- отсутствие адекватной эмоциональной реакции на близких людей (не улыбаются, когда к ним подходит с улыбкой близкий человек);
- неспособность имитировать действия близких людей;
- неспособность к «разделенному/совместному вниманию» (например, не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек);
- неспособность делиться интересами и радостью с близкими людьми;
- неумение играть в игры с переходом ходов;
- неумение делиться игрушками;
- непонимание правил социального поведения (как нужно вести себя в различных социальных ситуациях) и соответственно, несформированность социальных навыков.

Нарушения коммуникации у детей с РАС проявляются в виде **несформированности коммуникативных навыков**. Дети с РАС не умеют:

- выражать просьбы;
- привлекать внимание другого человека;
- адекватно выражать отказ;
- комментировать окружающие события;
- отвечать на вопросы другого человека;
- задавать вопросы для получения интересующей их информации;
- инициировать и поддерживать диалог.

Недостатки коммуникации проявляются у детей с РАС в виде **специфических коммуникативных нарушений**:

- мутизма (отсутствия речи),
- эхололической речи (повторения высказываний другого человека, часто без понимания их смысла);
- фонографической речи (например, ребенок, как попугай, бессмысленно и без видимой связи с ситуацией повторяет фразы из стихотворений, песен, мультфильмов);
- невозможности использовать речь функционально, в соответствии с определенным намерением и ситуацией (например, ребенок может свободно цитировать куски текстов, но не может сообщить о своей боли при помощи речи или других коммуникативных средств).

К коммуникативным нарушениям относят **несформированность вербальных и невербальных средств коммуникации**: речи, мимики, жестов, интонационного компонента, визуального контакта. Например, дети с РАС избегают визуального контакта с другими людьми. Другие дети наоборот смотрят слишком пристально, как будто пытаются понять, что выражает взгляд другого человека.

У мутичных детей с РАС отсутствие речи, как правило, не компенсируется спонтанно другими средствами коммуникации, т.е. они не способны без специального обучения вместо речи использовать жесты, мимику, картинки и другие альтернативные средства.

Отсутствие коммуникативных навыков приводит к формированию **дезадаптивного поведения**, с помощью которого дети с РАС пытаются сообщить о своих потребностях. Невозможность адекватно сообщить о собственных желаниях, выразить отказ, привлечь внимание, сообщить о боли, усталости ведет к неприемлемым формам поведения.

Наличие у детей с РАС специфических недостатков коммуникации связано с сочетанием когнитивных и аффективных нарушений. **Аффективные (эмоциональные) нарушения** выражаются в виде трудностей саморегуляции, нарушения произвольности и приводят к изоляции и снижению мотивации к коммуникации. **Когнитивные нарушения**, в данном случае у детей с РАС, проявляются в следующем:

- непонимание того, что при помощи речи, жестов, мимики, визуального контакта можно повлиять на другого человека (нарушена сигнальная функция);
- непонимание значения речи, жестов, мимики, взгляда (нарушена символическая функция).

Специфической особенностью детей с РАС являются **трудности с оценкой эмоций, пониманием смысла/значения эмоций**. Например, дети с аутизмом:

- не осознают собственных эмоций;
- не способны при помощи мимики и жестов выразить собственные эмоциональные состояния;
- не понимают, что выражает мимика и экспрессивные/ эмоциональные жесты других людей;
- не понимают причин эмоций;
- испытывают трудности при разговоре об эмоциях, чувствах;

Данные трудности также вызваны сочетанием когнитивных и аффективных нарушений у детей с РАС.

Для детей с аутизмом характерны **нарушения самосознания**. Это проявляется в несформированности представлений о себе, ближайшем социальном окружении, личных воспоминаний о прошедших событиях и т.д. Нарушения самосознания проявляются в виде специфической особенности, характерной для детей с РАС, – трудностей употребления личных местоимений. Они в большинстве случаев не говорят о себе в первом лице. Например, вместо «хочу играть» говорят «хочешь играть».

Наличие описанных и многих других нарушений обосновывает необходимость проведения коррекционной работы по данным направлениям, что будет способствовать адаптации, социализации обучающихся с РАС и усвоению ими АООП НОО.

Существуют различные теории аутизма. Среди наиболее популярных – группа сенсорно-перцептивных теорий [4], «Теория центрального связывания», теория «Слепота сознания» Baron-Cohen, Leslie, Frith [24]. В России – концепция В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и др. [3].

Сенсорно-перцептивные теории основаны на представлениях о том, что в основе расстройств аутистического спектра лежат **трудности восприятия, переработки и интерпретации сенсорной информации** [1; 4]. Теории данной группы тесно связаны с нейрофизиологическими и нейропсихологическими исследованиями. Их суть состоит в том, что у детей с аутизмом потоки сенсорной информации, поступающей от всех органов чувств, не фильтруются по принципу «значимая/незначимая информация». Поэтому мозг аутичного человека одновременно обрабатывает всю входящую информацию, что вызывает «информационную перегрузку». В таких обстоятельствах выстраиваются механизмы и стратегии защиты, подстройки и компенсации, которые становятся «перцептивными стилями». Примерами таких стилей являются:

- монообработка информации (в таких случаях ребенок реагирует только на стимулы, проходящие лишь через один канал восприятия, например, зрительный, а остальные игнорирует);
- периферийное восприятие (ребенок использует периферийное/боковое зрение, избегая прямого взгляда на другого человека) и т.д.

Стереотипное поведение детей с РАС и их потребность поддерживать неизменный порядок рассматриваются в рамках социально-перцептивных теорий как защитный механизм, препятствующий сенсорной перегрузке.

Таким образом, сенсорно-перцептивные теории в качестве первичного нарушения рассматривают трудности переработки сенсорной информации, которые приводят к недостаткам коммуникации, социализации, к стереотипному поведению и другим нарушениям у детей с РАС.

«Теория центрального связывания» условно относится к группе сенсорно-перцептивных концепций. По мнению U. Frith [24], у детей с РАС потоки сенсорной информации, поступающие от различных органов чувств, не интегрируются в единый целостный образ. Более того, не происходит интеграция информации, поступающей по одному и тому же сенсорному каналу. Примером этого может служить ситуация, когда аутичный ребенок не может распознать изображение на картинке, нарисованное пятнами, в то время как типично развивающийся ребенок легко узнает на такой картинке собаку. Таким образом, дети с РАС, не получая целостного представления об окружающем, не могут понять смысл происходящего вокруг, что приводит ко вторичным аутистическим нарушениям.

Наличие сенсорно-перцептивных нарушений говорит о необходимости проведения специальной коррекционной работы по данному направлению. Такая работа включает:

- собственно коррекцию сенсорно-перцептивных нарушений (сенсорная интеграция);
- адаптацию окружающей среды в соответствии с потребностями ребенка, включающую четкую структуру и умеренность (неперегруженность сенсорными стимулами).

Теория «*Слепота сознания*», разработанная U. Frith и S. Baron-Cohen [24], объясняет проблемы в сфере социального взаимодействия и коммуникации у детей с РАС, в первую очередь, неспособностью понимать, интерпретировать эмоции, намерения и мысли других людей. По мнению U. Frith, у детей с РАС отсутствует или слабо развита «*модель психического*»: аутичные люди не способны понять, что выражает взгляд, мимика, позы других людей. Они не осознают, что за определенными действиями скрываются эмоции и намерения людей. У них возникают трудности в понимании поведения, поступков и действий окружающих. По этой причине их называют «социально слепыми». Такая особенность детей с РАС требует специальной работы с ними по формированию «модели психического».

По мнению J. Beyer, L. Gammeltoft, социальные трудности детей с РАС объясняются несформированностью у них внутренней тенденции к восприятию социального аспекта. Им трудно понять значение и смысл правил социального мира [25].

Таким образом, приведенные выше теории рассматривают в качестве основной причины, вызывающей аутистические расстройства, сенсорно-перцептивную и когнитивную дисфункции.

Концепция В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и др. связывает расстройства аутистического спектра, в первую очередь, с *аффективными нарушениями* [3]. Авторы описывают особые патологические условия, в которых происходит психическое развитие ребенка с РАС: стойкое сочетание двух факторов – нарушения активности и снижение порога аффективного дискомфорта. Это проявляется в нарушениях тонуса, слабости побуждений и исследовательской активности, быстрой утомляемости, истощаемости и пресыщаемости в произвольной деятельности, в преобладании негативных ощущений. В связи с этим психическая система, формирующаяся в патологических условиях, решает на возможном для себя уровне необходимые для выживания задачи адаптации и саморегуляции. Специфика ее функционирования при РАС заключается в том, что первоочередной задачей становится не развитие активных форм контакта с миром, а развитие средств защиты от него. Такие защиты проявляются в виде патологических аутостимуляций и вовлекают все психические функции.

Рассмотренные нами подходы можно назвать полярными. Авторы описывают различные механизмы нарушений при РАС, освещая разные аспекты одного и того же нарушения. По всей видимости, в основе РАС лежат и аффективные, и когнитивные недостатки, сочетание которых варьируется. Очевидно, что при расстройствах аутистического спектра важно проводить коррекционную работу по каждому из выделенных направлений: сенсорно-перцептивному, когнитивному и аффективному.

Таким образом, дети с РАС нуждаются в проведении системной и комплексной коррекционной работе по различным направлениям.

2.2 Содержание коррекционной работы с обучающимися с РАС

В соответствии со Стандартом, для обучающихся по варианту АООП 8.1 или АОП, разработанной на основе варианта АООП 8.1, выделяются следующие направления психолого-педагогической коррекции: коррекция эмоциональных и коммуникативных нарушений; нарушений сенсорно-перцептивной сферы; формирование коммуникативных навыков; формирование социально-бытовых навыков, используемых в повседневной жизни; формирование навыков адекватного учебного поведения; психолого-педагогическая коррекция познавательных процессов; формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации; коррекция нарушений устной и письменной речи.

Для обучающихся с РАС по варианту АООП 8.2, 8.3 или 8.4, а также по АОП, разработанной на основе варианта АООП 8.2 или 8.3, Стандарт предусматривает следующие направления коррекционной работы: формирование адекватного учебного поведения и социально-бытовых навыков; преодоление недостатков аффективной сферы и трудностей взаимодействия с окружающими; развитие средств вербальной и невербальной коммуникации, что способствует осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта обучающихся, упорядочиванию и осмыслению усваиваемых знаний и умений с исключением возможности их механического, формального накопления; развитие внимания детей к эмоционально-личностным проявлениям близких взрослых и соучеников и понимания взаимоотношений, чувств, намерений других людей.

Анализ требований Стандарта, научных данных об особенностях детей с РАС и 20-летнего опыта работы школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ по организации комплексного сопровождения детей с РАС позволяет выделить в обобщенном виде следующие наиболее важные для всех групп детей с РАС направления коррекционной работы:

- коррекция дезадаптивного поведения;
- формирование стереотипа учебного поведения;

- формирование коммуникативных навыков;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- развитие социально-бытовой ориентировки;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «модели психического».

Эти направления в данном методическом пособии описаны подробно.

Также важными направлениями коррекционной работы являются следующие:

- сенсорно-перцептивное развитие;
- развитие познавательной деятельности (когнитивное развитие);
- коррекция нарушений устной и письменной речи;
- эмоционально-личностное развитие.

Следующие позиции, выделенные в Стандарте, являются не столько самостоятельными направлениями коррекционной работы, сколько результатом системной комплексной работы с детьми, включающей их обучение по различным предметам, проведение коррекционной работы с ними и включение детей во внеурочную деятельность:

- формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации;
- осмысление, упорядочивание и дифференциация индивидуального жизненного опыта обучающихся;
- упорядочивание и осмысление усваиваемых знаний и умений с исключением возможности их механического, формального накопления.

Таким образом, важными результатами комплексной коррекционной работы являются:

- сформированные, упорядоченные представления о себе и окружающем мире;
- сформированные социальные, коммуникативные, бытовые, учебные навыки;
- возможность самостоятельно решать повседневные практические ситуации на основе имеющегося опыта, сформированных знаний и навыков.

Достижение данных результатов позволяет повысить адаптивные возможности ребенка и уровень его социализации.

2.2.1 Коррекция дезадаптивного поведения

Одной из основных и первых трудностей, с которой сталкиваются педагоги при обучении детей с РАС – это ярко выраженное дезадаптивное поведение.

Дезадаптивное поведение – это социально неприемлемые формы поведения, которые препятствуют интеграции человека в общество.

Наличие такого поведения у детей с РАС в значительной степени мешает процессу их адаптации к школе, делает невозможным освоение ими адаптированной основной образовательной программы, «срывает»

образовательный процесс в классе, препятствует формированию адекватных связей с окружающими людьми. Поэтому, если у ребенка с РАС проявляется такое поведение, то его коррекция становится приоритетной задачей специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, коррекция дезадаптивного поведения выделяется как отдельное направление коррекционной работы, которое вносится в адаптированную образовательную программу ребенка.

У обучающихся с РАС отмечаются следующие виды дезадаптивного поведения (Смит, 2015) [15]:

- **Агрессия.** Ребенок причиняет боль другим людям. Он может кусаться, щипаться, царапаться и т.д. Например, в ответ на просьбу учителя сесть за парту или выполнить задание, которое не нравится ребенку, он начинает пинать ногой своего соседа по парте.
- **Самоагрессия** (членовредительство). Ребенок причиняет боль себе. Бьется головой о поверхности окружающих предметов, кусает себя, бьет. Примером такого поведения может быть следующая ситуация: ребенок начинает бить себя руками по голове, если ему не разрешают встать из-за стола во время урока.
- **Повторяющиеся действия (стереотипии).** Ребенок хлопает в ладоши, трясет руками перед лицом, выстраивает предметы в ряд, крутит предметы, издает протяжные повторяющиеся звуки, пишет или повторяет цитаты из фильмов.
Повторяющиеся действия часто называют словом «стимминг» от английского *stimming*. Стимминг свойственен многим людям с аутизмом, но не всегда считается дезадаптивным поведением. Дезадаптивным он становится в том случае, если мешает человеку учиться, общаться или работать. Например, если ребенок подпрыгивает и трясет руками на перемене, но по первой просьбе может выполнить задание педагога, то его стереотипные действия уже не относятся к дезадаптивному поведению.
- **Ритуалы.** Ребенок носит только определенную одежду, ест продукты определенного цвета, требует, чтобы вещи в комнате находились на определенных местах. Ежедневно совершает одни и те же действия в строго определенном порядке.
Например, ребенок всегда садится в столовой на одно и то же место. Если место вдруг окажется занято, он будет настаивать на том, чтобы человек, сидящий на этом месте, встал и ушел.
- **Деструктивное поведение.** Поведение направлено на порчу предметов. Ребенок может разбрасывать и ломать предметы, рвать книги. Например, на уроке ребенок начинает рвать тетрадь, если допускает при письме ошибку в слове.
- **Вспышки гнева.** Ребенок может начать плакать, кричать, падать на пол. Например, ребенок начинает кричать и стучать по столу, когда учитель исправляет его ошибку.

- **Импульсивное поведение.** Ребенок вскакивает с места, хватается за предметы, убегает. Например, мальчик во время урока может встать с места и подбегать то к окну, то к шкафу с игрушками каждые три минуты. Учителю приходится останавливать урок и просить его вернуться на место.
- **Общественно неприемлемое поведение.** Ребенок может произносить слова, которые являются неприемлемыми в обществе, или невежливые слова, которые могут обидеть других людей. Ребенок не соблюдает дистанцию при взаимодействии с другими, раздевается в присутствии посторонних. Также, если ребенок видит пакетик с конфетами в чужой сумке, то залезает в эту сумку и хватается за конфеты.

Каждый вид дезадаптивного поведения может быть разной интенсивности. Ученик может изредка вставать, а может практически не сидеть, постоянно бегая по кабинету. Он может шлепать другого человека так, что тот будет чувствовать легкое прикосновение, или шлепнуть так, что останется большой синяк. Вне зависимости от интенсивности поведения, его наличие будет являться фактором, препятствующим эффективному обучению и общению ребенка, имеющего РАС, с другими людьми.

Перед началом работы по коррекции дезадаптивного поведения следует убедиться, что такое поведение не является ответной реакцией на боль, плохое самочувствие или сенсорную перегрузку. В случае, если ребенок не владеет устной речью и/или не способен сообщить о боли и плохом самочувствии, могут понадобиться консультации врачей. Если причиной возникновения такого поведения стала боль, плохое самочувствие или сенсорная перегрузка, то необходимо научить ребенка сообщать об этом адекватным способом и сконцентрироваться не на уменьшении дезадаптивного поведения, а на устранении его причины. Например, вылечить заболевший зуб, погулять с ребенком для улучшения самочувствия, вывести его из душного многолюдного помещения и т.д.

Наличие дезадаптивного поведения у детей с РАС часто связано с отсутствием коммуникативных навыков: они не могут адекватно (традиционным способом) выразить просьбы, отказ, привлечь внимание, сообщить об усталости, боли и т.д. В такой ситуации остается единственный вариант – сообщить окружающим о своих желаниях и потребностях неадекватным способом.

Для коррекции дезадаптивного поведения при расстройствах аутистического спектра эффективны принципы прикладного поведенческого анализа – АВА.

Суть данного подхода заключается в устранении или уменьшении дезадаптивного поведения ребенка путем изменения окружающей обстановки, окружающих условий. К таким условиям относятся изменения в социальном и физическом (материальном) окружении.

Примеры изменения социального окружения: уменьшение числа детей в классе, изменение поведения учителя, включение в групповые занятия сверстников, к которым ребенок с РАС испытывает интерес, и т.д.

Примеры изменения физического окружения: структурирование окружающего пространства, использование наглядных расписаний, визуальных подсказок, таймеров.

Коррекция дезадаптивного поведения включает следующие важные шаги:

1. Описание поведения, которое необходимо устранить.
2. Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий.
3. Формулировка целей коррекционной работы.
4. Выбор методов коррекционной работы.
5. Коррекция.
6. Непрерывная оценка динамики коррекционной работы.

Описание дезадаптивного поведения

Первый шаг – описание поведения, которое планируется корректировать. Это необходимо для того, чтобы все люди, работающие с ребенком, имели единые согласованные представления о целях коррекционной работы и параметрах оценки дезадаптивного поведения.

Для того чтобы получить точное описание поведения, необходимо провести системное наблюдение за данным поведением. Недостаточно сделать описание поведения по единичному наблюдению. Желательно, чтобы в описании приняли участие все взрослые, которые контактируют с ребенком.

Описание поведения содержит следующие пункты:

- Название дезадаптивного поведения: короткое название, которым будет обозначаться данное поведение среди участников коррекционной работы. Например: крик, плач, укусы и т.д.
- Описание: как внешне выглядит поведение, какие действия производит ребенок во время наблюдаемого эпизода.
- Как начинается поведение. Фиксируются первые признаки дезадаптивного поведения. Например, это может быть какое-то движение, какой-то звук.
- Как завершается поведение: какие проявления указывают на то, что данное поведение заканчивается. Например, стук ногами по столу постепенно стихает и слабеет.
- Продолжительность: сколько обычно длится дезадаптивное поведение. Иногда какое-то дезадаптивное поведение может проявляться очень часто и длиться много времени. В этом случае крайне трудно будет сразу устранить поведение. В начале можно будет начать работать над уменьшением продолжительности таких эпизодов.

- **Интенсивность:** насколько ярко выражено данное поведение. Например, громко ли кричит ребенок? Царапает другого человека слегка или до крови и т.д.

Довольно часто эпизод дезадаптивного поведения может включать несколько разных видов поведения одновременно. Ребенок может одновременно кричать и бить рукой по столу, падать на пол и закусывать при этом свою руку, кричать на другого человека и одновременно с этим разбрасывать предметы со стола. Разные виды поведения, входящие в один эпизод, могут объединяться под единым названием.

Ниже приведен пример описания поведения, которое получило название «убегание»:

«Иногда Антон (мальчик не пользуется устной речью) убегает из помещения (из одной комнаты в другую, из кабинета в коридор). Если за ним не пойти, он может вернуться обратно, чтобы его видели, а может оставаться там некоторое время. Убежав в другую комнату, ложится там на пол или утыкается в стенку или мебель и ноет. Может начать плакать. Разбрасывает вещи. Поведение может закончиться само. В таких ситуациях Антон перестает хныкать, встает с пола и начинает что-то делать. Иногда Антон подходит к маме, чтобы она его пожалела. Поведение может закончиться, если Антону дать то, что он хочет, а может и не закончиться (Антон в некоторых случаях отбрасывает ранее желаемый предмет и продолжает плакать).

Во время эпизодов дезадаптивного поведения могут наблюдаться следующие формы поведения:

Опускание на пол: Антон резко или плавно ложится на пол на живот, руки кладет по швам или возле лица, лицом практически утыкается в пол и лежит так некоторое время. Иногда подкладывает под себя мягкие игрушки или что-то мягкое (подушку, одеяло). Иногда просто садится на пол и сидит какое-то время.

Крик: Антон издает громкий протяжный звук.

Нытьё: Мальчик издает несколько коротких звуков разной громкости.

Плач: У Антона текут слезы. При этом он может громко ныть.

Убегание: Антон быстро убегает в другую сторону от человека. Если дома, то чаще всего в другую комнату.

Бросание предметов: Антон резко отпускает то, что держит в руках, и предмет падает на пол или летит в сторону.

Утыкание в предмет: Антон встает лицом к предмету (кровать, шкаф, стена). Максимально приближает к нему свое лицо. Стоит так некоторое время.

Толкание: Антон подходит к другому ребенку (никогда не наблюдалось со взрослыми) и резко толкает его двумя руками.

Игнорирование: Когда к нему обращаются, Антон стоит или сидит и смотрит в одну точку или в противоположную от говорящего сторону.

При работе с поведением ребенка важно учитывать следующую информацию:

Как поведение начинается и как оно заканчивается? Поведение обычно начинается с какого-то звукового сигнала Антона: крик, плач, нытье. После этого он или опускается на пол, или убегает. Поведение заканчивается, когда Антон перестает демонстрировать все выше описанные формы поведения более чем на 5 секунд и/или начинает заниматься какой-либо деятельностью.

Сколько поведение длится? От 1 до 10 минут.

Насколько интенсивно поведение? Иногда, падая на пол, Антон может сделать себе больно. Иногда плачет так, что плач и/или крик слышны в другой комнате при закрытых дверях. Но чаще всего интенсивность поведения слабая.

Описывая поведение ребенка, важно помнить главное правило: поведение должно быть описано так, чтобы его мог представить себе и узнать (в случае, если оно произойдет) любой человек, даже тот, который никогда не видел ребенка ранее.

Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий

Для того чтобы скорректировать дезадаптивное поведение, необходимо понять, что оно выражает, то есть определить его **функцию**. Выделяются 4 функции дезадаптивного поведения:

1. **Получение желаемого.** Например, на уроке, вместо того чтобы попросить у учителя свою любимую тетрадь с изображением машин из мультфильма «Тачки», ребенок кричит и стучит кулаками по парте, а ногами по полу. При этом учитель не понимает, что это означает.
2. **Привлечение внимания.** Вместо того чтобы привлечь внимание сверстника адекватным способом – позвать его или подойти и потрогать за плечо, ребенок с РАС подбегает и бьет его.
3. **Избегание.** Например, на индивидуальных занятиях у дефектолога ребенок выражает отказ от выполнения нелюбимого вида деятельности – сортировки карточек – не общепринятым способом («нет», «не хочу» или «давайте сегодня не будем работать с карточками»), а при помощи агрессии, вцепляясь в руки специалиста, или сползает со стула, или выполняет задание формально, заведомо неправильно.
4. **Аутостимуляция (самостимуляция).** Примеры аутостимуляций, препятствующих обучению: непрерывное разрывание бумаги на мелкие кусочки, закрашивание (заштриховывание) текста в учебнике вместо выполнения учебного задания, проговаривание на занятиях и уроках фраз из мультфильмов, вместо того чтобы слушать учителя. Очевидно, что существуют аутостимуляции, не препятствующие, а способствующие продуктивной деятельности. Например, ребенок

при выполнении заданий трясет ногами, что увеличивает скорость выполнения. Такие аутостимуляции не нуждаются в корректировке. Деадаптивное поведение, функцией которого является аутостимуляция, поддается коррекции труднее всего, так как оно не связано с внешним окружением. Соответственно, повлиять на него, изменяя внешние условия, затруднительно.

Важно отметить, что функции поведения могут наблюдаться как в адаптивной, социально приемлемой форме, так и в форме деадаптивного поведения. Поэтому главной задачей коррекционной работы с поведением становится замена деадаптивного поведения на адаптивное.

Для проведения коррекции деадаптивного поведения необходимо определить все *поддерживающие условия* такого поведения. Определить, чем оно вызывается и чем подкрепляется. Под поддерживающими условиями понимаются:

- *Предшествующие обстоятельства* – события, предшествующие возникновению той или иной формы поведения. Определенные события в жизни ребенка могут провоцировать деадаптивное поведение. Например, деадаптивное поведение у ребенка может быть спровоцировано просьбой учителя сесть за парту, его замечанием, непредсказуемым изменением распорядка дня и т.д.
- *Последствия* – события, которые происходят непосредственно после поведения.

Часто последствия деадаптивного поведения поддерживают и закрепляют его. Например, ребенок кричит, выражая отказ зайти в класс. В этот момент тьютор, сопровождающий ребенка, уводит его в сторону, чтобы он не мешал проведению урока. Такое действие закрепляет деадаптивное поведение ребенка, поскольку при помощи крика ребенок добился своей цели. Впоследствии ребенок, вероятнее всего, будет систематически кричать, чтобы избежать присутствия на уроке.

В ходе последующей коррекционной работы условия, поддерживающие деадаптивное поведение, необходимо изменить. Устранение таких условий позволит уменьшить деадаптивное поведение.

Для определения функции деадаптивного поведения и выявления поддерживающих его условий используется метод *функционального анализа поведения*.

Функциональный анализ поведения включает: наблюдение за поведением ребенка, запись результатов наблюдения и их анализ.

Данный метод основан на модели А–В–С, где В – собственно поведение, А – предшествующие ему обстоятельства, С – последствия, то есть события, которые произошли сразу после поведения. Функциональный анализ поведения осуществляется при помощи специального бланка (форма АВС).

Форма АВС

Имя ребенка: _____

Поведение, за которым ведется наблюдение: _____

Дата	Время начала _____	Место _____	Что произошло перед поведением?	Как выглядело поведение?	Что произошло после поведения?
	_____	Присутствующие			

Бланк заполняется каждый раз, когда у ребенка отмечается дезадаптивное поведение. В бланк заносятся следующие объективные данные: дата (число) когда произошло дезадаптивное поведение; время начала и окончания дезадаптивного поведения; место, где это произошло; присутствующие – участники данной ситуации; что произошло до начала поведения; как выглядело данное поведение; что происходило после того, как поведение начало проявляться. Здесь описывается следующее: что говорили окружающие, что они делали, как на это реагировал ребенок, что ребенок делал после окончания поведения.

Анализ данных о событиях, произошедших после дезадаптивного поведения, позволяет сделать предположение о том, какую цель или цели преследует наблюдаемое поведение. То, к чему чаще всего приводит поведение, скорее всего и будет являться его целью.

Например, если каждый раз в ходе выполнения учебных заданий на уроке ребенок каждый раз демонстрирует дезадаптивное поведение, и ему дают его любимый планшет, чтобы он немного помолчал, то функциями и целями такого поведения может быть одновременно избегание неприятного задания и получение желаемого предмета.

По результатам наблюдения можно определить, чем вызвано дезадаптивное поведение. Например, может быть выявлена **связь между дезадаптивным поведением и:**

– **определенным временем:**

Например, у одного из детей отмечались вспышки дезадаптивного поведения чаще всего за 15 минут до приема пищи. Учительница предположила, что ученик начинает испытывать чувство голода раньше, чем наступает перемена на завтрак и обед, поэтому вставила для этого ученика дополнительные перерывы на перекусы. Частота поведения снизилась;

– **определенным видом деятельности/заданием:**

По результатам наблюдения оказалось, что нарушения поведения у одного из детей практически всегда случаются до и после урока физкультуры. Более детальное наблюдение показало, что это связано с необходимостью переодеваться, менять одну одежду на дру-

гую; у другого ученика дезадаптивное поведение отмечалось на уроках русского языка при выполнении графических заданий. а другие виды деятельности не вызывали подобных сложностей;

– ***присутствием конкретных людей или численностью людей:***

Например, один ученик часто кричал. После анализа результатов наблюдений была выявлена связь между криками и числом присутствующих в это время в помещении людей. Дезадаптивное поведение усиливалось при наличии рядом более пяти человек;

– ***конкретным местом:***

Так, у мальчика с РАС поведение чаще всего наблюдалось во время посещения туалета на втором этаже. При детальном наблюдении выяснилось, что на первом и на втором этажах использовались разные моющие средства с разными запахами, по отношению к которым у ребенка была повышенная чувствительность.

Знания о том, какие события вызывают дезадаптивное поведение, позволяют изменить их таким образом, чтобы данное поведение не «запускалось».

Цели коррекционной работы

Цели, связанные с коррекцией дезадаптивного поведения в русле поведенческих подходов, формулируются в виде утверждений, описывающих, что научится делать ребенок. То есть формулируется навык, который планируется сформировать в качестве альтернативы дезадаптивному поведению.

Приведем несколько примеров.

Если ребенок при выполнении трудных заданий демонстрирует протестные реакции (например, кричит), то формулировка цели может быть следующей: «Ребенок научится просить о помощи, используя слово «помоги» при выполнении заданий, с которыми он не может справиться самостоятельно».

Если ребенок демонстрирует дезадаптивное поведение (аутостимуляцией) в процессе ожидания, то цель может быть сформулирована так: «Ребенок научится спокойно ждать учителя перед началом урока, сидя на скамейке в течение 5-ти минут».

Если ребенок систематически вскакивает на уроке, привлекая внимание учителя, то цель может быть сформулирована следующим образом: «Ребенок научится привлекать внимание учителя при помощи поднятой руки».

Цели формулируются полно и емко. Они должны быть:

- конкретными и понятными;
- достижимыми;
- измеримыми.

С. Mouçise выделяют следующие ключевые **критерии выбора целей** [15]:

- ребенок должен быть готов к усвоению навыка: цель должна соответствовать уровню развития ребенка;
- навык должен способствовать уменьшению проблем поведения;
- навык должен способствовать обучению другим навыкам;
- существуют возможности генерализации навыка – его переноса в различные ситуации;
- навык должен быть важен для повседневной жизни ребенка.

Методы и способы коррекции дезадаптивного поведения

Horner предлагает в работу по коррекции нарушений поведения включать несколько аспектов [15]:

- предотвращение дезадаптивного поведения;
- обучение новому поведению (альтернативному поведению);
- подкрепление адаптивного поведения;
- уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения;
- обеспечение безопасности (по мере необходимости).

Основная работа по коррекции дезадаптивного поведения происходит до момента его начала. Методы работы с предшествующими событиями называются предупреждающими.

Предотвращение дезадаптивного поведения

Предупреждающие методы направлены на изменение условий таким образом, чтобы дезадаптивное поведение не началось. Устраняются такие события и обстоятельства, которые с наибольшей вероятностью «запускают» дезадаптивное поведение. Например, если в ходе наблюдения и функционального анализа поведения установлено, что особенно ярко нарушения поведения проявляются у ребенка при скоплении большого числа людей, то педагоги будут стараться на первых порах не включать ребенка в масштабные внеурочные мероприятия.

В такой ситуации целесообразно использовать *стратегию поэтапного и фрагментарного включения* ученика в массовые мероприятия. Такая методика минимизирует риск возникновения дезадаптивного поведения и обеспечивает постепенное привыкание ребенка к этим событиям.

Использование предупреждающих методов основано на *адаптации окружающей среды* в соответствии с нуждами и потребностями обучающихся с РАС. Такая адаптация особенно широко используется в методике ТЕАССН.

Адаптация окружающей среды может включать:

- Выбор и особую организацию рабочего места для ребенка с РАС в классе.
- Создание комфортной сенсорной среды: организацию особого освещения для детей с сенсорной гиперчувствительностью (чрезмерной

чувствительностью); использование специальных материалов и оборудования (например, утяжеляющего жилета для создания давления, в котором ребенок испытывает особую потребность); возможность проведения части урока не на стуле, а на большом надувном мяче (фитболе) для гиперактивных детей с повышенной истощаемостью (это может снизить утомляемость и не допустить вспышки дезадаптивного поведения).

- Особый режим пребывания в школе, препятствующий переутомлению ребенка, включает увеличение количества перемен и возможность организации коротких перерывов в течение урока.
- Удаление из зоны видимости предметов, вызывающих дезадаптивное поведение (например, вентилятора, издающего сильный шум).
- Создание особого речевого режима на занятиях: замедление педагогом темпа речи для упрощения переработки сенсорной информации и предотвращения сенсорной перегрузки у ребенка.
- Использование визуальной поддержки, например, подсказок, иллюстрирующих правила поведения в классе.

Для предупреждения дезадаптивного поведения используется **визуальная поддержка**.

Один из эффективных вариантов визуальной поддержки – использование **визуальных расписаний**, которые делают предстоящие события понятными и предсказуемыми для ребенка с РАС и, как следствие, способствуют предотвращению дезадаптивного поведения. Наглядные расписания используются для демонстрации:

- распорядка целого учебного дня;
- порядка выполняемых заданий на уроке;
- порядка действий при выполнении заданий и режимных моментов, состоящих из нескольких этапов (рисование, решение задачи, передевание на физкультуру).

Визуальное расписание может быть составлено при помощи фотографий, рисунков, схематичных изображений, слов (если ребенок умеет читать). Наглядное расписание составляется в начале учебного дня и перед началом урока. Каждый раз, после того как действие, указанное в расписании, выполнено, взрослый вместе с ребенком снимает с панно карточку с изображением этого действия (если используются карточки с липучками) или переворачивает карточку (если карточки крепятся на магнитах). Впоследствии дети самостоятельно овладевают этими действиями.

Часто дезадаптивное поведение провоцируется сложностью заданий, которые предлагаются детям. Поэтому важно соблюдать баланс между полезностью задания и уровнем его сложности. Успешность ребенка в обучении способствует снижению дезадаптивных проявлений.

Другие варианты визуальной поддержки:

- **иллюстрация правил поведения** в классе в виде пиктограмм;

- **визуальные инструкции** к учебным заданиям, представленные в виде изображений или печатных слов (текста), для облегчения обработки информации.

Обучение новому (альтернативному) поведению

Деадаптивное поведение у детей с РАС часто несет коммуникативную функцию (за исключением аутоstimуляций). Это способ сообщить о своих желаниях и потребностях, нежелании что-то делать, способ привлечь к себе внимание. Такое поведение часто связано с несформированностью коммуникативных навыков, с помощью которых можно передавать информацию адекватным способом. Например, если у ребенка отсутствует экспрессивная речь, но при этом он не владеет никакими средствами альтернативной коммуникации, то для сообщения взрослым о своих потребностях у него остается только крик и агрессия.

Поэтому при работе с нарушениями поведения важно научить ребенка новым адаптивным способам коммуникации, **альтернативному поведению**.

На основе результатов наблюдения и функционального анализа поведения становится понятно, какую функцию несет деадаптивное поведение: получение желаемого, привлечение внимания, избегание или аутоstimуляция. Соответственно альтернативное поведение включает формирование умения выражать просьбу, привлекать внимание, выражать отказ и стимулировать себя адекватным способом.

Детей, у которых формируется экспрессивная речь, обучают умению коммуницировать при помощи речи. Для детей, не владеющих речью, используются альтернативные средства коммуникации: карточки (например, система PECS), жесты, письменная речь.

Варианты альтернативного поведения:

1. Получение желаемого:
 - научить ребенка просить любимый предмет или получить разрешение заниматься любимым делом с помощью слов, карточек, жестов или письменно;
 - научить ребенка ждать получения желаемого предмета, деятельности.
2. Получение внимания:
 - научить ребенка обращаться к людям по имени;
 - научить обращать на себя внимание при помощи фраз типа: «смотри», «можно задать вам вопрос?»;
 - научить дотрагиваться (похлопать) другого человека по плечу;
 - научить поднимать руку на уроке;
 - научить ждать, когда человек подойдет.
3. Избегание:
 - научить адекватно выражать отказ;

- научить просить о перерыве;
 - научить просить о помощи.
4. Аутостимуляция:
- научить качаться в кресле-качалке, напольных качелях в виде лошади вместо дезадаптивных раскачиваний стоя или сидя.
 - использовать батут или большой мяч (фитбол) вместо подпрыгиваний на цыпочках или на стуле.
 - использовать калейдоскоп или игрушки с вращающимися светодиодными лампами для зрительной стимуляции вместо размахиваний руками перед лицом;
 - использовать барабан вместо постукиваний по столу;
 - использовать ручной эспандер вместо стереотипного напряжения рук перед лицом и т.д.

Проиллюстрируем методику обучения альтернативному поведению на конкретном примере.

Если у ребенка много эпизодов поведения, направленного на избегание выполнения заданий (крики, разбрасывание предметов, агрессивные проявления), целесообразно сформировать у него альтернативный навык – *просить перерыв*. Вначале ребенок может просить перерыв очень часто. Педагог каждый раз будет предоставлять ему возможность уйти на перерыв. Это позволит ребенку быстро научиться пользоваться просьбами для перерыва и снизит частоту дезадаптивного поведения. Постепенно учитель будет вводить ограничение на количество перерывов во время урока. Например, ребенок будет получать на урок три карточки, которые он может поменять на перерыв. Ребенок должен будет сам решить, в какой момент лучше всего использовать эти карточки. Потом можно будет выдавать три карточки на весь учебный день. Уменьшение количества возможных перерывов должно происходить постепенно. Если при этом проводить работу по изменению учебного процесса, то можно будет быстро прийти к намеченной цели. Если ребенок будет успешен и заинтересован во время урока, то он реже будет испытывать потребность в перерыве.

Подкрепление адаптивного поведения и уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения

Наличие дезадаптивных форм поведения связано с их подкреплением в течение жизни ребенка.

Приведем примеры подкрепления дезадаптивного поведения:

- когда ребенок устает на уроке и начинает кричать, учитель дает ему мобильный телефон, чтобы он не кричал;
- ребенок, стремясь привлечь внимание сверстников, снимает штаны в коридоре, и все ученики смотрит на него;
- ребенок «закатывает истерику» в столовой, чтобы ему дали компот, и ему дают еще стакан компота.

Таким образом, события, которые происходят после начала дезадаптивного поведения (последствия), в приведенных ситуациях являются подкреплением такого поведения и способствуют его поддержке, закреплению.

При формировании альтернативного дезадаптивному поведения мы часто сталкиваемся с ситуациями, когда ребенок уже начинает овладевать новым способом сообщения о своих потребностях, но в большинстве случаев по-прежнему пользуется старым – дезадаптивным. Это может происходить потому, что дезадаптивное поведение по-прежнему периодически подкрепляется.

Чтобы расформировать дезадаптивное поведение, недостаточно просто продемонстрировать ребенку альтернативную форму поведения. Необходимо систематическая *работа с последствиями поведения: подкрепление альтернативного адаптивного поведения* и одновременно *устранение всех условий, поддерживающих дезадаптивное поведение*.

Подкрепление может быть естественным и искусственным.

В ситуации, когда ребенок просит предмет, привлекает внимание, выражает отказ, для него **естественным подкреплением** является достижение соответствующей цели – получение предмета, привлечение внимания другого человека и избегание трудной или неприятной деятельности. В случае с аутистимуляциями сами действия ребенка являются для него естественным подкреплением.

Если ребенку дают любимую шоколадку, когда он садится за парту, то это **искусственное подкрепление**, т.к. оно не связано естественным образом с происходящей ситуацией.

Таким образом, естественное подкрепление – это подкрепление, которое вплетено непосредственно в текущую деятельность. Искусственное подкрепление – не связано непосредственно с происходящими событиями.

При коррекции дезадаптивного поведения может использоваться как искусственное, так и естественное подкрепление.

Выделяется **материальное** и **социальное подкрепление**. К материальному подкреплению относятся: еда, напитки, различные предметы, игрушки. Социальным подкреплением являются: внимание другого человека, похвала, совместная деятельность и т.д.

Для уменьшения дезадаптивного поведения устраняются все последствия, подкрепляющие его. Используется техника **угашения**, которая заключается в **игнорировании** такого поведения. Угашение применяется тогда, когда дезадаптивное поведение уже началось. В такой ситуации задача состоит в том, чтобы остановить дезадаптивное поведение, не подкрепляя его.

Под игнорированием понимается полное внешнее спокойствие. В момент дезадаптивного поведения ребенку не предоставляется ни по-

зитивное, ни негативное внимание. Взрослый не успокаивает ребенка, не повышает на него голос. Важно помнить, что негативное внимание зачастую является более сильным подкреплением, так как выражается в более яркой форме. Можно часто слышать от родителей, что иногда у них есть ощущение, что ребенок специально их доводит. Но стоит родителю накричать на ребенка, как тот сразу становится как «шелковый». Во многих случаях дети редко получают внимание родителей за хорошее поведение, и только «баловство» помогает им привлечь повышенное внимание взрослых.

Для устранения дезадаптивного поведения, связанного с привлечением внимания, учитель перестает оказывать внимание ученику во время эпизодов дезадаптивного поведения, но при этом начинает уделять ему избыточное внимание, когда дезадаптивное поведение отсутствует. Таким образом, поведение взрослого включает следующие действия:

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение внимания (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (дотронуться до плеча человека, позвать его по имени, сказать «смотри», поднять руку на занятии и т.д.);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка привлечь внимание адекватным способом (сразу предоставляет внимание: поворачивается и смотрит на ребенка, делает то, что хочет ребенок в данный момент). Если ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь получить желаемое:
- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение желаемого (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (выразить просьбу при помощи слова «дай», карточки с изображением данного предмета);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить просьбу адекватным способом (сразу же дает желаемый предмет).

В случае, когда ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь избежать чего-либо:

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, выражающее отказ: продолжает настаивать на выполнении задания, действия;
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведе-

ния (сказать «нет», «не хочу», помотать головой, отодвинуть от себя предложенный предмет ладонью);

- взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить отказ адекватным способом (сразу убирает то, что не хочет ребенок).

Во время эпизодов дезадаптивного поведения, связанных с отказом ребенка от учебной деятельности, важно также не демонстрировать яркую эмоциональную реакцию. Спокойное лицо, неэмоциональный, «сухой», голос, четкие ясные инструкции: «Стоп. Не бей. Сядь». В некоторых ситуациях можно молча указывать на визуальные правила и инструкции. При этом желательно не смотреть прямо на ребенка. То есть не проявлять никаких знаков внимания. Но при этом учитель должен всегда находиться рядом с ребенком и перенаправлять его к той деятельности, которая может позволить учителю предоставить подкрепление. Учитель может напомнить, какое задание ребенок должен сейчас выполнить. Или напомнить ребенку, что он может попросить помощи для выполнения задания. Как только ребенок возвращается к деятельности, учитель должен перейти от спокойного, невозмутимого внешнего вида к максимальному проявлению положительных эмоций и внимания. Такое положительное внимание будет подкреплением ребенка за правильно сделанный выбор.

Таким образом, устранение подкрепления дезадаптивного поведения и одновременно предоставление подкрепления за правильное поведение делает коррекционную работу эффективной.

Комбинирование методов в ходе коррекционной работы

Чаще всего в ходе коррекции дезадаптивного поведения эффективен не отдельный метод или прием, а комбинация целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования.

Коррекция дезадаптивного поведения, выражающего отказ от учебной деятельности

Предупреждающие техники:

- учитель выбирает задания, интересные для ребенка, выполнение их является для него подкреплением;
- учитель выбирает подкрепления, мотивирующие ребенка к выполнению задания, и демонстрирует при помощи визуального расписания («сейчас»/«потом»), что после выполнения задания ребенок получит это подкрепление.
- если возникает необходимость выполнения неинтересного задания, которое может вызвать у ребенка дезадаптивное поведение, то занятие проводится в индивидуальном режиме. Это нужно для того, чтобы в случае возникновения такого поведения иметь возможность провести его коррекцию.

Работа непосредственно по коррекции «избегающего» поведения:

Если в процессе выполнения задания у ребенка все же возникают первые признаки дезадаптивного поведения, то учитель:

- дает подсказку, чтобы ребенок попросил о помощи, если задание является трудным; как только ребенок попросил помощь, педагог сразу предоставляет ее (подкрепление);

Если ребенок категорически отказывается выполнять задание, то учитель:

- игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на избегание выполнения задания: продолжает настаивать на его выполнении, не снимая требований;
- использует все возможные способы, чтобы задание было выполнено;
- дает подкрепление ребенку, когда задание выполнено (любимое ребенком лакомство, предмет, деятельность, перерыв, похвалу и т.д.).

Коррекция аутостимулирующего поведения

Предупреждающие техники:

- основываясь на результатах обследования ребенка, педагоги подбирают сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ему удовольствие (является подкреплением) и способствует переводу аутостимуляций в «адаптивный формат» (например, для детей, которые любят кружиться – вращающееся кресло);
- педагоги обучают ребенка адаптивным действиям;
- учитель вводит правила, иллюстрирующие ребенку, что кружиться можно в рекреации и физкультурном зале, а в классе можно крутиться только на вращающемся кресле;
- правила поведения, оформленные на отдельном плотном листе картона, систематически просматриваются вместе с ребенком;
- взрослые планируют деятельность ребенка таким образом, чтобы на аутостимуляции оставалось минимальное количество времени.

Работа непосредственно с аутостимуляциями:

Если аутостимуляции возникают в свободной деятельности (например, на перемене):

- до наступления аутостимуляций или при появлении первых признаков аутостимуляции, если это происходит в неподобающем месте (например, в классе), учитель показывает ребенку правила поведения и демонстрирует образец правильного альтернативного поведения с использованием заранее подготовленных сенсорных материалов и оборудования;
- взрослый стремится сделать так, чтобы альтернативное поведение приносило ребенку больше удовольствия, чем дезадаптивные аутостимуляции;
- если аутостимулирующее поведение все-таки проявляется, то взрослый мягко блокирует его, давая возможность совершать только адаптивные действия.

Если аутостимуляции проявляются на уроках, то:

- возможно организовать сопровождение ребенка тьютором;
- учитель может организовать занятие с коротким перерывом в середине урока, в течение которого ребенок получает возможность для аутостимуляций. Такой перерыв будет служить подкреплением за правильно выполненное задание;
- на время короткого перерыва ребенок вместе с тьютором выходят из класса. В рекреации он может покружиться две минуты. Тьютор засекает время, используя таймер;
- как только прозвучал сигнал, тьютор с ребенком возвращаются в класс.

Описанные примеры наглядно иллюстрирует, что в реальной жизни методы и приемы коррекционной работы используются в комплексе и включают: предупреждающие методы, формирование альтернативного поведения, демонстрацию действий (моделирование), подсказку, подкрепление и другие техники.

Блокировка дезадаптивного поведения

Во время эпизода нежелательного поведения всегда нужно помнить о безопасности, особенно если поведение агрессивное и направлено на самого ребенка или окружающих. При этом важно сохранять внешнее спокойствие, но максимально блокировать агрессивные действия ребенка и удерживать безопасное расстояние между ребенком и другими учениками.

Перед началом занятий стоит проговорить с родителями, какие способы можно использовать для блокирования агрессивного поведения. Совместно с родителями и всеми специалистами, которые работают с ребенком, составляется план действий в случае возникновения агрессивного поведения. Этот план должен быть у всех взрослых, которые общаются с ребенком. По этому плану все должны действовать одинаково в ситуации возникновения данного дезадаптивного поведения. Следует максимально избегать физического удержания, кроме экстремальных случаев.

Оценка эффективности работы по коррекции дезадаптивного поведения

Для проведения оценки эффективности используемых методик применяются методы наблюдения за поведением. Ниже представлены некоторые параметры оценки поведения (Шаповалова, 2015):

- *Окончательный продукт*. После некоторых видов дезадаптивного поведения остается какой-то результат, например, порванные тетради или разбросанные учебные принадлежности. Это единственный метод наблюдения за поведением, который допускает сбор данных не сразу во время эпизода поведения, а после его окончания по ана-

лизу полученных «продуктов». В качестве показателя дезадаптивного поведения может выступать число разбросанных предметов.

- *Количество*. Считается количество эпизодов определенного поведения: ученик в течение урока 6 раз поднимал руку, чтобы ответить на вопрос учителя; ученик трижды бросал карандаш на пол во время урока.
- *Продолжительность*. Подсчитывается, сколько по времени длилось то или иное поведение. Ученик бегал по кругу на уроке физкультуры 5 минут. Ученик кричал после предъявления инструкции учителя 40 секунд.
- *Частота: полный интервал*. Оценивается наличие или отсутствие поведения за отрезок времени. Интервал засчитывается, если поведение происходило на протяжении всего интервала (например, ребенок выполнял за партой графические задания в течение 5 минут).
- *Частота: частичный интервал*. Интервал засчитывается, если поведение было хотя бы раз зафиксировано во время данного интервала, его продолжительность в данном случае не важна (например, ребенок на перемене обратился к другому ребенку, называя его по имени).
- *Частота: моментальный взгляд*. Интервал засчитывается, если поведение произошло в момент, когда наблюдающий посмотрел на ученика (например, когда учитель посмотрел на ребенка, он выполнял упражнения на физкультуре вместе с другими детьми). Обычно это происходит в конце каждого интервала.

Выбор метода наблюдения зависит от того поведения, с которым работают педагоги, и от той характеристики поведения, которую планируется изменить. Наблюдение за поведением ребенка на основе выделенных параметров позволяет определить динамику в обучении адаптивным навыкам и в коррекции дезадаптивного поведения.

Организация работы по коррекции дезадаптивного поведения

В случае, когда у ученика ярко выражено дезадаптивное поведение, работу необходимо начинать с проведения уроков и занятий в индивидуальном режиме.

Работа должна проводиться комплексно и системно, в нее должно быть включено максимальное число специалистов и взрослых. Необходимо выработка единой стратегии и тактики преодоления дезадаптивного поведения: все люди, окружающие ребенка, должны реагировать на дезадаптивное поведение одинаковым способом. Коррекцию поведения необходимо осуществлять дома, в школе, в общественных местах.

По мере того как дезадаптивное поведение будет меняться на адаптивное, возможно постепенное подключение ребенка к классу.

При «подключении» ребенка в класс на уроки необходимо сопровождение тьютора, который сможет оказывать помощь учителю в организации поведения ребенка и обеспечить гибкий режим посещения в соответствии с его индивидуальными возможностями.

Пример коррекции дезадаптивного поведения (кейс)

Информация о ребенке

Имя ребенка: Лена

Возраст: 7 лет

Программа: АОП на основе АООП НОО вариант 8.3

Класс: 1 класс

Форма организации образования: инклюзивный класс, большую часть времени девочка проводит в ресурсном классе

Описание проблемной ситуации (дезадаптивного поведения)

- Крик: Лена издает громкие протяжные звуки на протяжении нескольких секунд. Крик может сопровождаться ударами по голове слабой интенсивности.
- Смех: Громкий смех, который может сопровождаться движениями рук. Происходит во время предъявления инструкции.
- Поедание несъедобного: Лена кладет в рот несъедобные предметы. Жует их. Может проглотить. Может глубоко запихивать предметы в рот, вызывая рвоту.
- Ложится на пол или парту: во время предъявления инструкции ложится на парту или ложится на пол.

Гипотезы по функциям поведения

- Крик: избегание, привлечение внимания учителя и других учеников, стимуляция.
- Смех: избегание выполнения задания, стимуляция.
- Поедание несъедобного: привлечение внимания учителя, стимуляция.
- Ложится на пол или парту: избегание выполнения задания.

Методы работы, ход работы

- Ученицу во время уроков сопровождает тьютор.
- Во время занятий тьютор ставит таймер. В начале среднее время 2 минуты (1,2 или три минуты в случайном порядке). Постепенно интервал увеличивается до среднего времени 10 минут. Решение об увеличении интервала принимает учитель на основе данных по поведению. Если во время сигнала таймера Лена не демонстрирует дезадаптивное поведение, тьютор ее хвалит и дает пищевой стимул («Молодец, ты спокойно сидишь» и т.д.). Пищевой стимул, который поощряет адаптивное поведение девочки на уроке, используется только на уроках (для того чтобы не наступало пресыщение). При достижении среднего времени в 10 минут, следует убрать звук таймера, оставить сигнал только для тьютора, который будет незаметен ученице.
- Во время перемены, когда Лена не демонстрирует дезадаптивное поведение, тьютор и учитель уделяют Лене много положительного внимания.
- Вместо поедания несъедобного тьютор постоянно предлагает Лене использовать специальную «жевалку» (пружинку) для альтернатив-

- ного поведения. Хвалит Лену, когда она использует «жевалку». Если Лена берет в рот несъедобные предметы, тьютор спокойно напоминает ей про «жевалку» и хвалит Лену, если она начинает ее жевать.
- Тьютор постоянно контролирует еду в классе и не оставляет ее в зоне доступа Лены. Осуществляется контроль над всеми пищевыми стимулами в классе, так как Лена иногда совершает попытки найти и съесть еду других детей. Если такой эпизод происходит, необходимо максимально быстро заблокировать возможность поедания продуктов, при этом не предоставляя Лене эмоционального отклика и внимания.
 - Проводится тестирование мотивационных стимулов для подбора подкрепления (поощрения) во время выполнения заданий. Все задания разбиваются на небольшие шаги.

Поведение	Действия
«крик»	<ul style="list-style-type: none"> – Тьютор игнорирует поведение – Пробует переключить ученицу на другую деятельность с предоставлением инструкции – Уделяет внимание, когда поведение завершено
«смех»	<ul style="list-style-type: none"> – Игнорирование – Продолжение занятия – Введение карточки с просьбой перерыва (альтернативное поведение)
«поедание несъедобного»	<ul style="list-style-type: none"> – Взрослые не демонстрируют эмоциональные реакции и дополнительное внимание – Сопровождающий ребенка взрослый напоминает ему про «жевалку» (альтернативное поведение) – Если Лена успела засунуть полностью в рот несъедобный предмет, следует показать ей пищевой стимул и попросить выплюнуть предмет. Дать простую инструкцию, после выполнения которой дать пищевое поощрение – Такое поведение часто направлено на привлечение внимания. Поэтому действия взрослых не должны его подкреплять. Поскольку данное поведение может быть опасно для жизни, его нельзя игнорировать. Во время такого поведения взрослые не должны показывать своих эмоций. Педагоги уделяют много внимания в отсутствие данного поведения для его предупреждения, а также за использование Леной «жевалки». Осуществляется контроль за внешней средой
«ложится на пол или парту»	<ul style="list-style-type: none"> – Игнорирование – Продолжение занятий – Ввод карточки с просьбой о перерыве (альтернативное поведение).

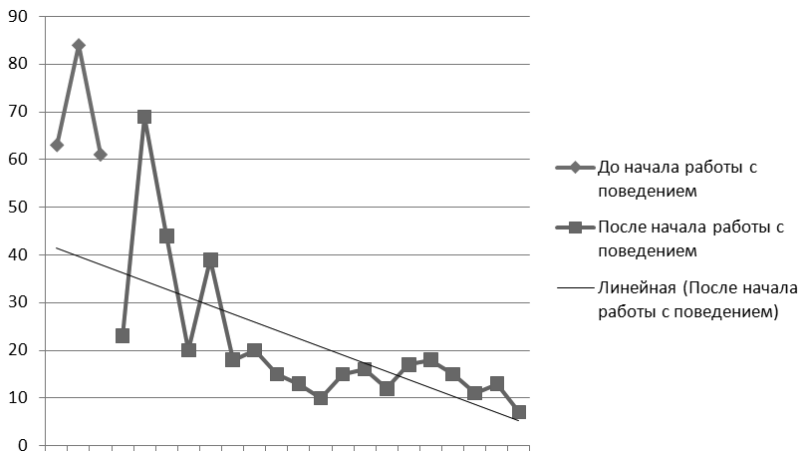
Оценка динамики и достигнутые результаты

Для оценки динамики использовался метод наблюдения за частотой дезадаптивного поведения (все виды дезадаптивного поведения).

Весь учебный день ученицы был разделен на интервалы по 5 минут. Если в течение интервала происходило дезадаптивное поведение, этот

интервал отмечался. В итоге подсчитывалось количество интервалов, во время которых наблюдалось дезадаптивное поведение.

Достигнутые результаты отражены на графике:



2.2.2 Формирование стереотипа учебного поведения

Во многих случаях у пришедших в школу детей с РАС оказывается несформированным стереотип учебного поведения. В одних случаях это сочетается с выраженным дезадаптивным поведением, в других – выраженного дезадаптивного поведения не отмечается, но ребенок просто «не знаком» с обучающей ситуацией. В такой ситуации стереотип учебного поведения необходимо сформировать для успешного освоения АООП НОО.

Учебное поведение включает в себя навыки, которые помогают ребенку учиться. Это та база, на которой строится все школьное обучение. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении программы.

Содержание коррекционной работы по формированию стереотипа учебного поведения включает несколько направлений, в том числе формирование навыков:

- социального взаимодействия со взрослыми и ровесниками;
- работы в классе (группе);
- следования правилам.

При составлении перечней навыков, относящихся к формированию стереотипа учебного поведения, была использована Методика оценки базовых речевых и учебных навыков – Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited, ABLLS-R [31].

Навыки социального взаимодействия со взрослыми

В этой главе мы рассмотрим навыки взаимодействия со взрослыми. Навыки взаимодействия с ровесниками будут подробно рассмотрены в главе «Формирование навыков социального взаимодействия».

Данная группа навыков включает:

– *Умение имитировать действия взрослого*

Этот навык обеспечивает возможность дальнейшего обучения. Для его формирования выполняются имитационные упражнения. Система обучения навыкам имитации включает следующие последовательные шаги:

- имитацию простых движений;
- имитацию действий с различными предметами;
- имитацию последовательности действий (1, 2, 3 действия и более);
- имитацию нового действия в процессе знакомой деятельности;
- имитацию действия в новой ситуации
- отсроченную имитацию.

– *Умение следовать простым указаниям другого человека, выполнять просьбы*

Школьное обучение включает выполнение различных инструкций педагога. И это не только учебные инструкции: посчитай, напиши, реши, но и более простые: встань, подойди, посмотри, возьми. Если ребенок не выполняет простые инструкции, его обучение в школе будет затруднено. Инструкции не обязательно должны быть исключительно устными. Это могут быть визуальные инструкции, когда необходимое действие будет представлено в виде изображения (фотографии, рисунка, схемы) или жестовых инструкций. Желательно учить ребенка выполнять разные инструкции, потому что в процессе школьного обучения обычно используются все их виды.

Также важно для ребенка уметь выполнять просьбы не только взрослых, но и сверстников. Во время школьного обучения часто возникают ситуации, при которых необходимо ориентироваться на слова одноклассников. Это нужно как во время обучения, так и во время свободной деятельности в игре.

Для формирования этого навыка необходима работа по пониманию речи, обращенной к ребенку. Такую работу следует начать с формирования списка наиболее часто даваемых ребенку указаний, просьб и инструкций. В течение дня инструкции, выполнение которых отрабатывается в данный промежуток времени, даются ребенку как можно чаще.

Если ребенок не выполняет просьбу, ему дается подсказка в виде демонстрации действия.

Многократное повторение одних и тех же просьб в типичных ситуациях приводит к тому, что ребенок выполняет их ситуативно, т.е. ориентируясь на знакомую ситуацию.

У многих детей с РАС не возникает проблем с пониманием речевых высказываний, но отсутствует мотивация к выполнению заданий. В таких случаях большое внимание уделяется подкреплению выполняемых просьб, указаний и инструкций (например, при выполнении 30-ти инструкций учителя в течение учебного дня, ученик получает возможность поиграть на планшете).

– ***Умение работать с разными педагогами***

Уже в начальной школе есть учебные предметы, которые преподает не классный руководитель, а другие учителя. Ученикам с аутизмом свойственно «привыкать» к одному человеку, что влечет за собой трудности при возможной смене специалиста. Одной из особенностей в обучении детей с РАС является то, что им трудно переносить полученные знания на новые ситуации самостоятельно, то есть обобщать (генерализовывать) навыки, сформированные в конкретных условиях. Таким образом, необходимо научить ребенка работать с разными людьми: педагогами, родителями.

Многие из этих навыков будут рассмотрены в следующих главах.

Формирование навыков работы в классе (группе)

– ***Выполнение заданий за столом в течение определенного промежутка времени***

Формирование данного навыка осуществляется поэтапно: от минимального времени (нескольких минут) до полного урока.

Для формирования данного навыка интенсивно используются следующие приемы:

- подбор мотивирующей ребенка деятельности;
- использование подкреплений (в виде любимых наклеек, жетонов и т.д.);
- использование наглядных расписаний, чтобы ребенок видел задания, которые ему необходимо сделать;
- использование таймеров, демонстрирующих, сколько времени осталось работать;
- смена видов деятельности для предотвращения пресыщения;
- включение в ход урока коротких перерывов.

– ***Умение следить за учителем***

Учитель не всегда специально привлекает внимание учеников перед какой-то инструкцией или действием. Предполагается, что ученики следят за действиями учителя самостоятельно и ориентируются на них и на слова учителя.

Ученикам с РАС может быть очень сложно самостоятельно отслеживать все действия учителя. Он может отвлекаться, не понимать, в какой именно момент нужно смотреть на учителя и т.д. Это навык, который требует дополнительного отдельного обучения.

Формированию данного навыка будут способствовать:

- использование подкрепления за внимание к словам и действиям учителя;
- использование подкрепления при правильном выполнении заданий;
- использование учителем интересных для ребенка учебных материалов;
- выработка привычных для ребенка алгоритмов действий, которых он будет ждать со стороны учителя;
- помощь тьютора, который помогает направить внимание ребенка на учителя;
- использование учителем элемента одежды, привлекающего внимание ребенка.

– **Умение выполнять фронтальные инструкции**

Довольно часто дети могут выполнять только инструкции, обращенные лично к ним. Им сложно бывает реагировать на слова педагога, обращенные сразу ко всем детям в классе. Ребенок может не понимать: должен ли он делать то, что сказал учитель, относится ли эта просьба и к нему в том числе. Многие дети перед школой имеют только опыт индивидуальных занятий и привыкают к личному обращению педагога на уроках. Отсутствие данного навыка может снизить эффективность работы ребенка на уроке в классе, поэтому перед школой рекомендуется обучать правильно реагировать на фронтальные инструкции.

Алгоритм действий учителя может включать следующие шаги:

1. Учитель повторяет инструкцию, подходя к парте ребенка и глядя на него. При этом не называет ученика по имени.
2. Учитель повторяет инструкцию, увеличивая расстояние по отношению к ребенку, но продолжая смотреть на него.
3. Учитель дает инструкцию один раз, стоя у доски и сохраняя зрительный контакт с ребенком.
4. Во время подачи инструкции учитель эпизодически смотрит на ребенка.

Часто невыполнение инструкции связано с ее непониманием. В таких ситуациях необходимо использовать дополнительные подсказки (указывание пальцем, наглядная демонстрация действия, дублирование инструкции в письменном виде).

Возможно привлечение тьютора, который помогает направить внимание на учителя и совершить необходимое действие сразу вслед за предоставленной инструкцией.

Использование подкрепления эффективно, если ребенок адекватно реагирует на слова учителя.

– **Умение ждать**

Умение ждать – это важнейший навык, который необходим для повседневной жизни. У детей с РАС этот навык на момент поступления

в школу часто не сформирован. Они не могут ждать учителя и других детей в ходе режимных моментов, по окончании урока, при переходе в столовую и т.д. Неумение ждать в большинстве случаев приводит к дезадаптивному поведению. Также данный навык важен для обучения другим более сложным социальным навыкам: отвечать на вопрос учителя после поднятия руки, при играх с переходом ходов.

Эффективные приемы работы:

- пошаговое обучение (постепенное увеличение времени ожидания);
- использование таймеров и часов, наглядно демонстрирующих, сколько времени осталось ждать;
- поощрение ожидания ребенка, если оно не сопровождается дезадаптивным поведением;
- использование интересных для ребенка видов деятельности для облегчения процесса ожидания.

– ***Умение поднимать руку, чтобы привлечь к себе внимание, ответить на вопрос***

Поднятие руки – это адекватный способ привлечения к себе внимания учителя в классе. Поднятие руки может означать желание высказать просьбу (о перерыве, помощи), передать какое-то сообщение, ответить на вопрос и т.д. Данный навык осложнен тем, что, во-первых, ребенок может не понимать значимость ответа на вопрос учителя и выполнения его инструкции. Он может удовлетвориться тем, что выполнил задание или тем, что знает ответ на вопрос, но не понимать значимости передачи данной информации учителю. Во-вторых, поднятие руки не приводит к моментальному вниманию учителя. Иногда нужно подождать какое-то время, прежде чем учитель обратится к ученику с поднятой рукой. Ожидание – это еще один из трудных навыков для детей с РАС, на формирование которого может понадобиться время. Поэтому обучению такому простому действию как поднятие руки стоит уделить много внимания. Для формирования данного навыка используется методика пошагового обучения:

1. У ребенка формируется мотивация отвечать на вопросы учителя (для этого используется подкрепление).
2. Когда ребенок научился отвечать на вопросы учителя, вводится новое правило: ребенок отвечает только после поднятия руки.

На этом этапе учитель напоминает о правиле поднятой руки перед тем как задать вопрос.

Если ребенок по-прежнему выкрикивает ответ с места, то учитель игнорирует такое поведение: просит ответить другого ребенка и хвалит его.

Если ребенок поднимает руку в ответ на вопрос учителя, то учитель моментально смотрит на ребенка, поощряя поднятие руки, и просит того ответить.

На этом этапе ребенок научается отвечать сразу же после поднятия руки: поднял руку – и ответил.

3. Следующий этап – научить ребенка поднимать руку и ждать. Учитель в такой ситуации делает умышленную паузу после заданного вопроса, затем просит ребенка ответить. Если ученик, подняв руку, сразу выкрикивает ответ, учитель игнорирует такой ответ. Если ребенок дождался, когда учитель вызовет его, то получает подкрепление (например, наклейку из любимой серии «Angry Birds»).
4. Учитель не всегда вызывает ребенка. Подкрепляет поведение ребенка в обоих случаях: и когда ребенок дал правильный ответ, и когда ребенок просто ждал с поднятой рукой, когда его вызовут.

Для формирования данного навыка часто необходима помощь тьютора.

– **Умение выполнять действия по очереди**

Это еще один навык, в котором требуется умение ждать, когда наступит очередь совершать действие. Ребенок должен понимать, когда он начинает выполнение своей части, и когда он должен закончить выполнение и передать право действия другому человеку. Дальше необходимо ждать, когда опять право действия перейдет к нему.

Умение действовать по очереди требуется во многих играх. Но также часто встречается действие по очереди и во время образовательного процесса. Например, когда дети по очереди читают фрагменты текста, по очереди выполняют упражнения на уроке физкультуры, участвуют в эстафетах и т.д.

Для формирования навыка соблюдения очередности необходимо:

- сформировать у ребенка представление о соблюдении очередности, наглядно иллюстрируя его, поскольку многие дети самостоятельно не усваивают это правило;
- отработать данный навык в ходе различных видов деятельности: простых игр с переходом ходов, режимных моментов в школе и в повседневной жизни, т.е. сформировать стереотип соблюдения очередности в различных ситуациях.

– **Умение работать в парах или небольших командах**

При работе в парах важно уметь договариваться о действиях каждого, приводящих к назначенной цели. Во время совместной работы ребенку нужно учиться не просто выполнять свои действия и удерживать выбранную роль, но и постоянно ориентироваться на своих партнеров.

Это довольно сложный навык, формирование которого может занять довольно длительное время. Но это не значит, что ребенка с РАС необходимо изолировать от работы в команде даже на начальных этапах обучения. Он может принимать участие в такой работе при специально организованной поддержке педагога или своих сверстников.

Важным условием включения ребенка с РАС в групповую работу является наличие у него мотивации.

Такая деятельность для ребенка с РАС на первых этапах должна быть строго *структурирована*, что подразумевает:

- ясное понимание общей цели, к которой стремится вся команда (например, сделать большую открытку к 8 марта); для этого необходима демонстрация образца;
- четкое распределение функций между участниками (один – тонирует лист, второй – вырезает детали, третий – наклеивает и т.д.);
- четкое понимание ребенком с РАС, какова его личная функция;
- расположение участников группы в определенном порядке, соответствующем их функциям;
- упорядоченное расположение материалов на рабочей поверхности.

Формирование навыков следования установленным правилам

В школе существуют определенные правила: что, как и когда должны делать ученики. Ниже представлены некоторые из них:

- *следовать расписанию школьного дня и/или урока;*
- *спокойно ждать перехода к следующей деятельности или в другое помещение;*
- *самостоятельно работать над заданием;*
- *выходить к доске по просьбе учителя и возвращаться потом обратно за парту;*
- *собирать вещи в портфель и вынимать их из портфеля;*
- *следить за порядком на своем рабочем столе;*
- *ориентироваться в учебных принадлежностях, уметь ими пользоваться;*
- *сдавать материал или выполненную работу педагогу и т.д.*

Многие дети с РАС не умеют соблюдать определенные установленные в школе правила. Это связано обычно с тремя факторами: непониманием этих правил, нежеланием их соблюдать и невозможностью регулировать и контролировать свое поведение.

В итоге, ученикам с РАС может потребоваться больше времени на освоение всех этих правил, чем их типично развивающимся сверстникам. Большинство из этих навыков, которые дети осваивают параллельно основному обучению, дети с РАС могут не освоить без специальных дополнительных занятий.

Данная группа навыков формируется путем постепенного ознакомления ребенка с основными принятыми в школе правилами. Такое ознакомление часто осуществляется непосредственно в ходе школьной жизни, а также путем использования **визуальных подсказок и социальных историй**. В качестве примеров таких визуальных подсказок может служить:

- знак «стоп» на внутренней стороне двери класса;
- пиктограммы, иллюстрирующие, как ребенок должен вести себя на уроке.

Примером социальных историй может служить рассказ о празднике и правилах поведения на нем. В сценарии кратко прописывается последовательность событий и вклеиваются картинки, иллюстрирующие их. Такой сценарий может быть выполнен на листе плотной бумаги. С социальной историей ребенка знакомят до наступления определенного события, чтобы информировать его об основных правилах поведения.

Важной задачей команды специалистов становится отработка **цепочек рутинных повседневных действий**, соответствующих этим правилам (например, зайти в школу, раздеться, переобуться, дойти до класса, поздороваться с учителем и ребятами и т.д.). Такие цепочки формируются за счет их ежедневного повторения. В результате, ребенок привыкает к таким действиям и может выполнять их самостоятельно в соответствии с принятым порядком.

Для формирования таких цепочек на первых этапах многие дети с РАС нуждаются в сопровождении тьютора.

Когда основные правила поведения отработаны, а их выполнение не вызывают у ребенка затруднений, то осуществляется поэтапное знакомство с новыми, все более сложными правилами. Это может проводиться в ходе уроков физкультуры (игры с правилами), на занятиях психолога, в ходе проведения внеурочных мероприятий – экскурсий, внутришкольных концертов и т.д.

Для правил, соблюдение которых у ребенка с РАС вызывает наибольшие затруднения, необходимо вводить системы **подкрепления**.

Организация работы по формированию стереотипа учебного поведения

Коррекционная работа в этом направлении проводится как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности.

Если стереотип учебного поведения не сформирован, то на первых этапах наиболее целесообразно проводить эту работу в индивидуальном режиме, на том рабочем месте, которое ребенок займет впоследствии в классе.

Такая работа может быть организована путем создания индивидуального учебного плана, в соответствии с которым большинство уроков и занятий с ребенком проводится индивидуально.

Значительная часть внеурочной коррекционно-развивающей работы будет также отводиться на формирование этих навыков.

Когда в ходе индивидуальной работы стереотип учебного поведения сформировался, необходимо осуществить перенос навыков в мини-группу, подгруппу, а затем – в класс.

При работе в классе организуется сопровождение тьютора.

Если у ребенка с РАС не возникает проблем с организацией собственного поведения в учебной ситуации, то стереотип учебного поведения можно считать сформированным. Тогда дальнейшая работа по закреплению и отработке этих навыков осуществляется уже в рамках классно-урочной системы. Внеурочные часы отводятся на другие направления коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, работа по формированию стереотипа учебного поведения в школе является крайне важной. Она обеспечивает базу для дальнейшего обучения и социализации детей с РАС.

Пример формирования стереотипа учебного поведения (кейс)

Информация о ребенке

Имя ребенка: Оля

Возраст: 7 лет

Программа: АООП на основе АООП НОО вариант 8.1

Класс: 1 класс

Форма организации образования: инклюзивный класс

Описание проблемной ситуации

Девочка была зачислена в первый класс общеобразовательной школы. Рекомендации ПМПК включали обучение по адаптированной образовательной программе на основе АООП 8.1, коррекционные занятия с педагогом-психологом и учителем-логопедом. Дошкольное учреждение О. не посещала.

Основные проблемы: девочка отказывается выполнять инструкции педагога. По просьбе педагога может выполнять отдельные задания (например, задание обвести по контуру, задания с карточками). Если педагог настаивает на выполнении задания, О. начинает кричать. Также наблюдается такое поведение как агрессия, разбрасывание предметов. Нахождение за столом во время занятия не превышает пяти минут. О. может встать и ходить по классу или лечь на пол возле парты.

Таким образом, по результатам наблюдения за О. в классе были отмечены трудности в формировании базовых навыков учебного поведения.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить девочку:

1. Садиться за стол по устной инструкции педагога и по звонку на урок.
2. Находиться за столом до получения разрешения от учителя встать.
3. Выполнять задание по устной инструкции педагога.
4. Сидеть за столом, ожидая задания.

Перспективная цель: довести время нахождения за столом на уроке до 15 минут (структура урока: 15 минут занятие, 5 минут перерыв, 15 минут занятие) с последующим постепенным увеличением времени до 30–35 минут.

Ход работы

Работа по формированию выбранных навыков была разделена на несколько этапов.

Предварительный этап: Выявление мотивационных стимулов О.

Проведено анкетирование родителей, наблюдение за О., чтобы выявить интересующие ее предметы и виды деятельности. Проведено тестирование мотивационных стимулов, чтобы выбрать стимулы для использования на занятиях. По итогам были выбраны такие виды деятельности как раскрашивание и просмотр мультфильмов.

Был составлен список инструкций, которые О. выполняет чаще всего, и выполнение которых дается ей легко.

Первый этап

Подготовлена плашка с шестью жетонами. На первом этапе пять жетонов уже были на плашке.

На отдельном столе поставили ноутбук. Там же лежали раскраски с карандашами. Когда О. садилась за стол, ей включали мультфильм, который она любила, и ставили таймер на 2 минуты. После звонка таймера педагог выключал мультфильм и переходил вместе с О. за парту. Как только О. садилась за парту, ее хвалили за то, что она хорошо сидит. Одновременно с этим давали шестой жетон. После показывали, что все шесть жетонов собраны, и за это она получает «приз» – возможность продолжить просмотр мультфильма. После того как О. трижды спокойно самостоятельно переходила за парту по звонку таймера и по инструкции педагога, этап считался завершенным.

Второй этап

На втором этапе на плашке оставалось 4 жетона. Когда О. садилась за парту, педагог ее хвалила и в быстром темпе с минимальными интервалами (менее одной секунды) выдавала ей два оставшихся жетона. После этого О. могла возвращаться к своей мотивационной деятельности. Этап считался завершенным после того как О. трижды спокойно дожидалась двух жетонов, прежде чем встать из-за парты.

Третий этап

На третьем этапе было увеличено время между подачей двух жетонов. Начиная с интервала в одну секунду и до интервала в три секунды.

Четвертый этап

На плашке остается три жетона. Когда О. садится за стол, ее хвалят и дают один жетон за то, что она хорошо сидит за партой. После этого педагог дает ей задание из списка простых инструкций, который был составлен на предварительном этапе. Это должно быть очень короткое и простое задание, которое О. точно может выполнить. Ее хвалят за выполнение задания и дают второй жетон. После интервала в 2–3 секунды О. хвалят еще раз за то, что она хорошо сидит, и дают третий жетон. Педагог обращает внимание О., что все жетоны собраны, и она может получить «приз» и вернуться к мотивационной деятельности. Постепенно увеличивается количество заданий и жетонов, которые нужно заработать, прежде чем встать из-за стола. Жетоны доводятся до шести.

Пятый этап

Начинается постепенное усложнение заданий. Постепенно увеличивается интервал между подачей жетонов, чтобы довести время работы за столом до 15 минут. Жетоны предоставляются за каждый второй-третий правильный ответ. Раз в три-четыре минуты предоставляется жетон за нахождение за столом.

Достигнутые результаты

За две недели в рамках индивидуальной коррекционной работы поставленные цели были достигнуты.

Рекомендации по дальнейшей работе

Отработать (генерализовать) навыки в малой группе, затем организовать поэтапное включение ребенка в класс, сохраняя жетонную систему подкрепления.

2.2.3 Формирование коммуникативных навыков

Формирование коммуникативных навыков является важнейшим направлением коррекционной работы с детьми, имеющими РАС. Коммуникацию мы рассматриваем как обмен информацией между людьми, а коммуникативные навыки – это группа умений, позволяющих осуществлять эффективный обмен информацией, в том числе, передавать информацию другим людям. Развитие коммуникации у детей с РАС способствует снижению их дезадаптивного поведения, дает возможность общаться им с учителями, специалистами, другими детьми и повышает возможности их адаптации, социализации и освоения образовательных программ.

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков включает следующие направления [33; 19]:

- Формирование базовых коммуникативных функций.
- Формирование социоэмоциональных навыков.
- Формирование диалоговых навыков.

Формирование базовых коммуникативных функций

Данное направление включает формирование следующих групп навыков:

- ***Навыки выражения просьбы, требования:***
 - умение попросить поесть/попить;
 - попросить любимую игрушку, предмет, деятельность;
 - попросить повторить понравившееся действие;
 - попросить о помощи;
 - попросить перерыв в процессе учебной деятельности.

Из всех коммуникативных навыков данная группа является наиболее жизненно важной. С помощью этих навыков ребенок выражает свои потребности и желания адекватным способом. Формирование умения просить о помощи или о перерыве существенно влияет на уменьшение дезадаптивного поведения в процессе учебной ситуации. Поэтому работа над развитием коммуникации начинается именно с выражения просьб.

– **Навыки социальной ответной реакции:**

- умение откликнуться на свое имя;
- адекватно выразить отказ от предложенного предмета/деятельности;
- ответить на приветствия других людей;
- адекватно выразить согласие.

Навыки социальной ответной реакции очень важны в повседневной, в том числе школьной, жизни. Они обеспечивают обратную связь, которая необходима окружающим людям и самому ребенку в ходе обучения и режимных моментов.

– **Навыки комментирования:**

- умение давать комментарии в ответ на неожиданное событие;
- умение комментировать, называя различные предметы (например, «смотри, самолет!»);
- комментировать, называя различных персонажей из книг, мультфильмов (например, «смотри, фиксика!»);
- комментировать, определяя принадлежность собственных вещей («мое!»);
- комментировать, называя знакомых людей (например, «там папа!»);
- комментировать действия окружающих людей, предметов (например, на физкультуре «не попал!»);
- комментировать, описывая местонахождение предметов, людей («во дворе грузовик!»);
- комментировать, описывая свойства предметов («ой, колючий!»);
- сопровождать комментариями собственные действия (например, раскрашивая картинку, ребенок берет нужный фломастер, проговаривая «теперь красный!» или проговаривает условия задачи в процессе решения).

Навыки комментирования важны как для формирования социальных отношений, так и для обучения. Они обеспечивают возможность делиться с окружающими своими интересами и помогают в решении повседневных и учебных задач. Таким образом, они выполняют две функции: коммуникативную и регулирующую.

– **Навыки сообщения информации:**

- умение отвечать на вопросы «Что это?»;
- отвечать на вопрос «Кто это?» (в отношении персонажей мультфильмов, знакомых людей);
- отвечать на вопрос «Чей?»;
- отвечать на вопрос «Где?»;
- отвечать на вопрос «Какой?» (например, «Какого цвета?»);
- отвечать на вопрос «Что ты делал?»;
- отвечать на вопрос «Что ты будешь делать?»;

Умение сообщать информацию – очень важный для освоения образовательной программы навык, поскольку процесс обучения, проверка усвоенных знаний осуществляются в вопросно-ответной форме.

– **Навыки запроса информации:**

- умение привлекать внимание к себе адекватным способом;
- задавать вопросы о предмете («Что ___?»);
- задавать вопросы о другом человеке («Кто ___?», «Как тебя зовут?»);
- задавать вопросы о действиях («Что делает ___?»);
- задавать вопросы, требующие ответа да/нет;
- задавать вопросы о местонахождении предмета («Где ___?»);
- задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда ___?»);

Навык привлечения внимания адекватным способом – важнейший жизненный навык, необходимый для адаптации детей в коллективе и их социализации. Умение задавать вопросы направлено на получение необходимой информации и способствует:

- решению проблемных ситуаций (например, «Где мой рюкзак?», «Где выключатель?»);
- планированию деятельности (например, «Что мы будем делать?», «Когда перемена?»);
- познавательному развитию (например, «Это что за машина?»).

Формирование социоэмоциональных навыков

– **Навыки адекватного выражения эмоций (адекватная мимика, жесты, интонации)**

- умение адекватно выражать радость;
- выражать грусть;
- выражать страх;
- выражать гнев.

– **Навыки сообщения о своих чувствах и чувствах других людей (вербально)**

- умение сообщать о радости (например, в ответ на вопрос «Что ты чувствуешь?» отвечает «Радость» или «Мне весело»);
- сообщать о грусти (например, в ответ на вопрос «Что чувствует мальчик?» отвечает «Ему грустно»);
- сообщать о страхе (например, комментирует свои эмоции: «Мне страшно»);
- сообщать о гневе (например, в ответ на вопрос «Что ты чувствовал, когда ...?» отвечает «Злость»);
- сообщать о боли (например, говорит «Больно» или показывает, где болит);
- сообщать об усталости («Я устал»);
- сообщать о том, что нравится или не нравится.

Эти навыки необходимы для социализации. Они позволяют:

- выражать свои эмоции, чувства социально приемлемым способом;
- осознавать собственные эмоции и эмоции других людей;
- регулировать свое поведение;
- общаться с другими людьми, делаясь чувствами.

Эта группа навыков подробно рассмотрена в главах «Формирование модели психического».

Формирование диалоговых навыков

- умение инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени;
- умение инициировать диалог, используя стандартные фразы;
- умение завершить диалог с использованием стандартных фраз;
- умение поддержать диалог при помощи ответных высказываний;
- умение поддержать диалог, делаясь информацией или сообщая информацию собеседнику;
- умение вести диалог, задавая вопросы;
- умение поддержать диалог, организованный собеседником, отвечая на его вопросы;
- умение поддержать разговор, делаясь впечатлениями (эмоциями, чувствами);
- умение поддержать диалог на определенную тему;
- умение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях;
- умение соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, стоять рядом с ним, повернувшись лицом, слушать его, называть по имени).

Сформированные диалоговые навыки обеспечивают полноценную взаимную коммуникацию и способствуют включению детей с РАС в социальную среду, повышая адаптивные возможности ребенка, что выражается в возможности эффективно решать различные проблемные ситуации и формировать полноценные отношения с другими людьми.

Условия формирования коммуникативных навыков

Для успешной работы по формированию коммуникативных навыков необходимо соблюдение следующих условий:

Учет личных интересов и потребностей ребенка

В ряде исследований показано, что несформированность коммуникативных навыков у детей с аутизмом во многом связана с отсутствием или недостатком у них внутренней коммуникативной мотивации [28]. В связи с этим возникает необходимость внешнего стимулирования коммуникативной активности. Это достигается путем включения в процесс психолого-педагогической коррекции различных предметов, разнообразных видов деятельности, а также тем разговора, интересных для ребенка. Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания,

игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках нужно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае он будет отвечать с большим желанием, а эффективность работы значительно возрастет. При обучении умению поддержать диалог так же лучше использовать интересные для ребенка темы разговора. В случае если тема не вызывает интереса ребенка, скорее всего, общение скоро завершится.

– **Использование подсказок**

Большинство детей с расстройствами аутистического спектра могут пользоваться подсказками очень эффективно, поскольку для них характерна *эхолалическая речь* – автоматическое повторение чужих слов, значение которых ребенок чаще всего не понимает. Например, взрослый здоровается с ребенком: «Здравствуй, Саша!», и ребенок отвечает: «Здравствуй, Саша!», вместо того чтобы назвать взрослого по имени. Или взрослый просит: «Саша, принеси мяч!», а ребенок автоматически повторяет: «Саша, принеси мяч!», но не делает то, о чем его попросили.

Эхोलалии необходимо использовать как основное средство формирования навыков речевой коммуникации у аутичного ребенка. Это называется *эхо-подсказка*. Для этого нужно демонстрировать ребенку образцы речевых высказываний и стимулировать его к их повторению.

Например, при общении с аутичным ребенком мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда он настроен на взаимодействие, но не знает, как привлечь внимание собеседника, попросить его о помощи, поиграть в любимую игру и т.д. В этом случае ребенку нужно подсказать слова, подходящие к данной ситуации: «Помоги!», «Давай играть!» и т.д. В ряде случаев ребенок наоборот не настроен на взаимодействие и не способен адекватно выразить отказ, тогда он начинает кричать или демонстрирует другие формы дезадаптивного поведения, вместо того чтобы сказать «не хочу», «нет». В таких ситуациях ему также требуется помощь в виде вербальных подсказок.

На начальных этапах коррекционной работы дети обычно повторяют слова взрослого механически, заученно. Многократное повторение одних и тех же высказываний в типичных ситуациях дает ребенку возможность понять смысл сказанного и использовать эти слова для самостоятельного общения, без подсказок.

При формировании коммуникативных навыков у неговорящих детей часто используются *невербальные подсказки*. Например, ребенку помогают показать при помощи указательного жеста и кивания головой, что он хочет или не хочет. Или помогают показать или дать другому человеку карточку с изображением желаемого предмета.

На начальной стадии формирования каждого коммуникативного навыка интенсивно используются подсказки. Поэтому в процессе та-

кой работы часто необходимо сопровождение ребенка *тьютором*, который будет «ассистировать» ему и давать подсказки в нужный момент. По мере формирования каждого навыка помощь тьютора максимально уменьшается, чтобы ребенок мог использовать формирующийся навык самостоятельно.

– **Подкрепление коммуникативных высказываний**

Исследования показывают, что подкрепление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации [29]; это способствует увеличению количества, а, следовательно, и качества коммуникативных высказываний. Подкрепление может быть двух видов: искусственное и естественное.

В качестве *искусственного подкрепления* может служить использование конфет M&M's, леденцов, изюма, чипсов и т.д. для поощрения правильного ответа. Приведем пример: педагог показывает ребенку картинку с изображением какого-либо предмета и спрашивает: «Что это?»; ребенок отвечает: «Это – шкаф»; взрослый говорит: «Правильно» и дает ребенку конфету. Данный пример иллюстрирует, что искусственное подкрепление (в данном случае конфета) не связано непосредственно с ситуацией общения, не включено в практическую деятельность. Такое подкрепление чаще всего используется при выполнении структурированных упражнений и учебных заданий, направленных на формирование и закрепление коммуникативных навыков.

Естественное подкрепление, напротив, напрямую связано с контекстом взаимодействия и включено в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото (при условии, что такая деятельность нравится ребенку): педагог показывает карточку и спрашивает «Что это?»; если ребенок отвечает правильно, тогда в качестве вознаграждения взрослый отдает ему карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В данном случае подкреплением является сама карточка, включенная в практическую деятельность. Современные исследователи подчеркивают, что использование естественного подкрепления наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков [28].

– **Использование повседневных, естественно возникающих ситуаций**

Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно за столом. В этом случае формирующиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в условиях повседневной жизни. Для решения этих проблем в процессе коррекционной работы применяется метод *сопровождающего обу-*

чения, который основан на использовании естественно возникающих ситуаций. В процессе коррекционной работы комбинируется выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Индивидуальные занятия за столом обеспечивают в большей степени развитие речи. Обучение в естественной среде (на уроках, переменах, внеурочных мероприятиях, на прогулке, дома), позволяет ребенку использовать формирующиеся коммуникативные речевые навыки.

– **Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем**

Примерно треть от общего числа детей с РАС мутичны, у них отсутствует экспрессивная речь. Работа по вербальной имитации – имитации звуков, слогов, слов в таких случаях не дает ощутимых результатов. Это блокирует дальнейшую возможность сформировать навыки речевой коммуникации. В подобных ситуациях необходимо применение **альтернативных коммуникативных систем**, основанных на использовании:

- карточек с изображениями, пиктограмм (например, система PECS, ЛЕБ-система, приложения для планшетов, основанные на использовании пиктографических систем);
- жестов (речь идет преимущественно не о жестовой речи, а об использовании общеупотребительных жестов, понятных для большинства людей);
- письменной речи (карточки с напечатанными словами, планшет для печати сообщений, собственно письменная речь ребенка).

В качестве альтернативных средств коммуникации используются коммуникаторы (устройства речевого вывода). При нажатии на кнопки коммуникатор воспроизводит определенные записанные ранее речевые сообщения (например, «Дай, колбасу»).

Выбор коммуникативной системы для конкретного ребенка осуществляется индивидуально и зависит от следующих факторов:

- уровня развития речи ребенка;
- особенностей обработки информации;
- уровня развития познавательной деятельности;
- уровня сформированности моторных навыков;
- специфических интересов ребенка и других факторов.

Если у ребенка формируется экспрессивная речь, но она развита плохо, то в дополнение к вербальной коммуникации могут использоваться другие коммуникативные системы. В таком случае они называются **поддерживающими**.

Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем способствует не только формированию коммуникативных навыков самого ребенка. Они дают возможность предоставить

обратную связь и сообщить детям с РАС, у которых сильно ограничено понимание речи, необходимую информацию.

Методы и технологии формирования коммуникативных навыков

Алгоритм обучения большинству коммуникативных навыков включает:

1. Выбор **цели** обучения: определение коммуникативного навыка, который необходимо сформировать.
2. **Моделирование ситуации**, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка и/или его ответной реакции.
3. **Предоставление** ребенку **времени** для формулировки самостоятельного высказывания.
4. Предоставление **подсказки** в случае затруднения.
5. **Подкрепление** коммуникативной попытки ребенка.
6. Закрепление и **генерализация** навыков в различных ситуациях при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Такой алгоритм используется для формирования всех базовых коммуникативных функций. Он позволяет разработать серию однотипных упражнений, игр и специально смоделированных ситуаций для формирования каждого коммуникативного навыка.

Приведем пример:

Просьба о повторении действия:

Цель: формирование умения попросить повторения действия.

Моделирование ситуации:

Взрослый играет вместе с ребенком в его любимую игрушку – юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, взрослый произносит: «Еще», либо «Заведи еще». Когда ребенок привыкнет к ходу игры, взрослый кладет руку на ручку юлы, но не заводит ее. Он смотрит на ребенка и ждет, когда тот попросит повторить действие, предоставляя ему время для формулирования самостоятельного высказывания.

Если ребенок затрудняется самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, взрослый дает ему подсказку «еще», «заведи еще», «заведи юлу» и т.д.

Когда ребенок произнес «еще», педагог сразу же выполняет его просьбу, поощряя высказывание.

Данная игра повторяется несколько раз. При этом количество подсказок и их интенсивность уменьшаются. Для закрепления данного навыка используется большое количество аналогичных ситуаций.

Для формирования навыков выражения **просьбы** эффективно использование метода **коммуникативных соблазнов (коммуникативных провокаций)**. Его суть заключается в подборе предметов и видов деятельности, в которых ребенок испытывает потребность (например, любимая веревочка, шарик, сок и т.д.), и размещение их в труднодо-

ступных ребенку местах (например, на высоком шкафу). Эти предметы должны находиться в зоне видимости ребенка, но быть недоступными. Это провоцирует его на использование коммуникативных навыков (сказать, что он хочет, или показать с помощью указательного жеста или карточки). При формировании умения просить о помощи взрослые специально моделируют затруднительные для ребенка ситуации (например, дают обклеенную бумажным скотчем коробку с любимым конструктором «лего») и ждут его реакцию.

Формируя просьбу о перерыве, обучающемуся умышленно даются задания, которые требуют длительного времени для выполнения. Когда ребенок начинает проявлять признаки усталости, специалист подсказывает: «Перерыв», «Хочу отдохнуть» или помогает ребенку показать карточку «перерыв» или нажать на соответствующую кнопку коммуникатора. Как только ребенок выразил просьбу адекватным способом, – ему дается возможность передохнуть.

Когда данные навыки сформированы, ученика обучают ждать то, о чем он попросил.

Формирование *социальной ответной реакции* включает обучение ребенка умению *откликаться на свое имя*. Для этого используется следующие стратегии и приемы:

- стараться не звать ребенка по имени в тех ситуациях, которые неприятны для него или не вызывают особого интереса;
- всегда называть ребенка по имени в приятной для него ситуации;
- создавать как можно больше таких приятных ситуаций (например, игровых);
- подкреплять каждую адекватную реакцию ребенка (например, как только он повернулся, давать любимые мыльные пузыри, машинку, чипсы, включать любимую песню на мобильном телефоне и т.д.).

При формировании умения выражать *отказ* моделируются специальные ситуации, провоцирующие у детей недовольство. Например, ребенку специально систематически предлагают различные вещи, которые неинтересны ему или вызывают отрицательную реакцию. Как только он начал выражать первые признаки недовольства, ему сразу дается подсказка – как правильно выразить отказ («Нет», «Не хочу», «Не надо», помотать головой, отодвинуть ладонью предложенный предмет, скрестить руки перед грудью и т.д.). Как только ребенок выразил отказ адекватно, взрослый убирает то, что ему неприятно.

Чтобы сформировать умение выражать *согласие* или *отвечать утвердительно*, детям предлагаются любимые вещи и виды деятельности. Дается подсказка – как правильно выразить согласие («Да», «Хочу», «Давай», покивать головой). Когда ребенок ответил утвердительно, ему сразу дается желаемое.

Формирование навыков **комментирования** осуществляется в ходе различных видов деятельности на занятиях, уроках, прогулках, в процессе внеурочной деятельности, дома.

Данные умения обычно формируются, когда ребенок научился выражать разнообразные просьбы, и у него сформированы базовые навыки социальной ответной реакции. Эта работа также может проводиться и параллельно.

Важно, чтобы к этому моменту ребенок научился адекватно привлекать внимание другого человека: позвать его, похлопать по плечу, дать в руку карточку с пиктограммой и т.д.

Навыки комментирования включают два основных направления:

1. Комментирование интересных окружающих событий, разделяя информацию с другим человеком.
2. Комментирование в ходе самостоятельной деятельности.

Особенности формирования навыков комментирования интересных событий заключаются в следующем:

- ребенка учат комментировать именно то, что ему интересно, а не просто называть окружающие предметы, события действия;
- ребенка учат комментировать, делаясь информацией с другим человеком.

Для формирования умения комментировать специально моделируются ситуации, провоцирующие ребенка на высказывание. Например, на занятии специалист ставит ребенку любимый мультфильм. При появлении на экране каждого нового персонажа взрослый ставит «паузу» и восклицает: «Смотри, Симка!», Смотри «Дим-Димыч!» (персонажи из мультфильма «Фиксики»). Когда ребенок привык к такому распорядку, взрослый ставит «паузу», но ничего не произносит. Если ребенок молчит, то взрослый помогает ребенку указать на персонаж и назвать его. Затем продолжается просмотр мультфильма (подкрепление).

Для формирования этих навыков используется метод **обучения в естественной среде**. При использовании такого метода алгоритм действий взрослого включает:

1. Наблюдение за направлением взгляда ребенка.
2. Подсказку подходящего комментария.
3. Стимулирование ребенка к его повторению.
4. Предоставление положительной реакции ребенку на его слова (подкрепление).

Например, если ребенок встал у окна и смотрит на снегопад, взрослый подходит, встает рядом и говорит «Смотри, снег!». Когда ребенок повторяет, учитель демонстрирует положительную реакцию, улыбаясь ребенку и одобрятельно «похлопывая» его по плечу (если это является одобрением для ребенка). Затем остается вместе с ребенком, не мешая ему, но давая другие комментарии.

Обучение **комментированию в ходе самостоятельной деятельности** осуществляется с использованием либо хорошо знакомой деятельности (например, учебной), либо интересной деятельности (например, игры).

Комментирование в процессе учебной деятельности традиционно осуществляется на уроке, дополнительных занятиях, при выполнении домашнего задания (например, проговаривание при решении примеров, списывание текстов, рассматривание иллюстраций в учебнике).

При обучении комментированию в процессе игры педагог организует интересную хорошо знакомую ребенку игру и дает по ходу игры различные забавные комментарии, меняя интонацию. Например, взрослый надувает шарик и отпускает его, чтобы он быстро летел. Возможные комментарии: «зеленый», «надуваем», «еще», «держим», «отпускаем», «один, два, три-и-и...!», «Летит!», «У-у-ух!» и т.д.

Систематическое использование описанных стратегий приводит к тому, что дети сначала повторяют высказывание взрослых (при наличии речи), а затем учатся давать комментарии без подсказок.

Параллельно с работой по формированию навыков комментирования целесообразно проведение традиционных логопедических занятий для накопления активного словарного запаса, необходимого для поддержания коммуникации.

Для формирования навыков **сообщения информации** также используется алгоритм, описанный в начале главы. Обучение осуществляется в вопросно-ответной форме: учитель задает ребенку различные вопросы, соответствующие уровню развития ребенка, и побуждает к ответам на них.

Формирование этой группы навыков целесообразно осуществлять в условиях структурированных занятий, а затем в повседневных ситуациях.

Проиллюстрируем ход работы на примере обучения умению **описывать прошедшие события**.

Педагоги вводят **ритуал**. На каждом уроке и занятии учитель и другие специалисты составляют расписание: раскладывают картинки и фотографии с изображениями различных видов деятельности в определенной последовательности. После завершения каждого вида деятельности (задания), ставится отметка («галочка», «плюс» или «крестик») напротив соответствующего пункта расписания и дается комментарий:

- «назвали части тела»;
- «раскрасили человечков»;
- «приклеили карточки».

Дети повторяют за педагогом. Когда все привыкают к подобному ходу событий, упражнение усложняется. После завершения очередного вида деятельности детям задается вопрос: «Ребята, что мы сейчас (с)делали?». Если они затрудняются ответить, учитель показывает им на соответствующую фотографию и дает подсказку: например, «Мы назвали части тела». Когда дети ответили, педагог похвалит их и приступает к выполнению следующего задания.

В конце каждого урока или занятия учитель еще раз обращает внимание детей на расписание и спрашивает: «Что мы сегодня делали?». Если дети затрудняются ответить, дается подсказка: учитель поочередно показывает на каждую фотографию, а дети называют действие.

При работе с неговорящими детьми, им даются карточки, аналогичные тем, которые висят на доске. В ответ на вопрос: «Что мы сегодня делали?» они раскладывают их в той же последовательности, что на доске.

Когда ребенок научился отвечать на вопросы взрослого, можно начать формировать умение задавать вопросы.

Навыки *запроса информации* включают: умение адекватно привлечь внимание другого человека и умение задавать вопросы для получения интересующей информации.

Для формирования умения адекватно *привлекать внимание* других людей используется следующая стратегия:

1. У детей формируется мотивация для взаимодействия с другими людьми. Это осуществляется с помощью систематической организации интересной совместной деятельности и при доброжелательном отношении.
2. Систематически организуются следующие эпизоды: педагог играет с ребенком (детьми), а затем резко прерывает деятельность, притворяясь занятым. Когда ребенок подходит, тьютор помогает ему адекватно привлечь внимание педагога. После чего игра продолжается.
3. Используются эпизоды повседневной жизни. Например, на перемене тьютор вместе с ребенком заходят к разным специалистам, привлекают их внимание (звучат, трогают за плечо, машут рукой) и здороваются.

Когда ребенок научился адекватно привлекать внимание других людей и отвечать на их вопросы, их обучают умению *задавать вопросы*. Для этого создаются различные *проблемные ситуации*, которые ребенок сможет решить, только задав определенные вопросы.

Приведем примеры обучающих ситуаций.

Вопросу *«Кто?»*:

- просить людей, с которыми у ребенка сложились эмоционально теплые отношения, стучать в дверь во время занятия. Дверь не открывается, пока ребенок не спросит «Кто там?». Когда этот человек заходит, то совершает приятное для ребенка действие-подкрепление (например, качает его на стуле);
- класть на стол перевернутые карточки с любимыми персонажами из мультфильмов и не переворачивать их, пока ребенок не спросит «Кто на картинке?» или «Кто нарисован на картинке?»;
- прятать любимые игрушки из «Киндер-сюрпризов» и ждать, когда ребенок спросит «Кто в руке?».

Вопросу *«Что?»*:

- класть в матовый пластиковый контейнер интересные для ребенка предметы. Контейнер открывается, когда ребенок спрашивает «Что там?»;

- родителям, которые приходят за ребенком, следует каждый раз покупать что-нибудь вкусное и класть в сумку. Сумка открывается, и ребенок получает это после того как спросит «Что в сумке?».

Вопросу «**Что делает?**»:

- для детей, которые любят работать с карточками, можно класть картинки с изображением разных людей на парту, загораживая основное изображение, так чтобы было видно только лицо изображенного человека. Картинка переворачивается, когда ребенок задает вопрос (например, «Что делает мальчик?»).

Вопросу «**Где?**»:

- сначала приучать ребенка к тому, что вещи, которыми он пользуется, всегда находятся на одном и том же месте. Потом прятать их, провоцируя ребенка задавать вопрос (например, «Где конструктор?»).

Обучение большинству **диалоговых навыков** начинается тогда, когда у ребенка сформированы базовые коммуникативные функции.

На этом этапе у многих детей с РАС уже сформирована коммуникативная мотивация. Поэтому можно сосредоточиться на технической стороне обучения. Для других детей по-прежнему необходимо систематическое поддержание мотивации. В такой ситуации используются интересные для обучающихся виды деятельности и темы.

В ходе формирования диалоговых навыков используются разнообразные методы и приемы. Наиболее распространенные из них следующие:

- *визуальные подсказки: списки правил разговора;*
- *рабочие бланки с шаблонами и сценариями для поддержания разговора;*
- *социальные истории;*
- *видеомоделирование;*
- *использование карточек с вопросами;*
- *чтение по ролям;*
- *ролевые игры;*
- *тематическое рисование.*

Для формирования **умения инициировать, поддержать и завершить диалог** совместно с ребенком готовятся **бланки с правилами** «Как правильно начать разговор?», «Как правильно завершить разговор?», «Правила общения». Данные бланки представляют собой отдельные листы с печатным текстом и/или иллюстрации правил поведения.

Правила общения

Я называю по имени человека, с которым говорю.

Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю.

Я смотрю на человека, с которым говорю.

Я стою рядом с человеком, с которым говорю.

Я слушаю, что мне говорят.

Правила отрабатываются в ходе *ролевых игр* на занятиях и переносятся в повседневную жизнь.

Чтобы сформировать умения поддержать разговор при помощи *ответных высказываний*, используются бланки с *шаблонами ответных высказываний*, которые являются для ребенка подсказкой. В ходе беседы ответы обоих участников записываются в бланк. В процессе работы над коммуникацией ребенку задают вопросы по высказываниям собеседника, чтобы у него закрепились представления о другом человеке.

■	У меня есть _____
■	У меня есть _____
■	Я люблю ходить в _____
■	Я люблю ходить в _____
■	Я люблю есть _____
■	Я люблю есть _____

Умение *вести диалог, задавая вопросы*, формируется с помощью:

- игр с карточками, на которых напечатаны распространенные вопросы (*карточки с вопросами*). Игроки по очереди переворачивают карточки и читают вопросы. Партнер отвечает на них;
- специальных бланков с подсказками, какие вопросы ребенок может задать собеседнику. Ответы, которые получил ребенок, записываются в бланк для расширения представлений о других людях.

Для обучения навыкам *поддержания разговора, делясь впечатлениями* (эмоциями, чувствами), выбирается определенная тематика. Учитель с ребенком делят альбомный лист на две части и записывают, что ребенку нравится, а что не нравится. Затем организуется разговор на данную тему.

Тема: <i>Каникулы</i>	
<i>Нравится</i>	<i>Не нравится</i>
<i>Море</i>	<i>Самолет</i>
<i>Купание</i>	<i>Жаркая погода</i>
<i>Дача</i>	<i>Дождь</i>
<i>Шашлыки</i>	<i>Ходить за грибами</i>

Чтобы сформировать умение *поддержать разговор на определенную тему*, используются специальные бланки, в которые ребенок (или учитель) вписывают ключевые слова, связанные с данной тематикой. Слова придумываются ребенком самостоятельно или с помощью учителя. Затем учитель организует разговор на заданную тему, в ходе которого оба участника по очереди высказываются. Если ребенку трудно «удерживаться» в рамках конкретной темы, то он может опираться на подсказки, внесенные в бланк.

Умение поддерживать **диалог в различных социальных ситуациях** формируется при помощи подготовки и написания **социальных историй**. В таких социальных историях описывается последовательность действий и правила поведения в конкретных социальных ситуациях. Социальные истории могут быть написаны на следующие темы: «Разговор с учителем», «разговор с одноклассниками», «разговор с врачом», «разговор с буфетчицей», «разговор с экскурсоводом» и т.д.

Формирование коммуникативных навыков начинается в **индивидуальной** форме, на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях с различными специалистами (психологом, дефектологом, логопедом) и с родителями. Затем происходит закрепление навыка на занятиях в **малой группе** и на **групповых занятиях**.

На конечном этапе осуществляется перенос навыка в **учебные ситуации** в классе. Также детей обучают использовать навыки в **свободных ситуациях** (например, на перемене), в ходе разнообразных внеурочных мероприятий.

Для генерализации навыка используются разнообразные ситуации с участием разных людей.

При проведении такой работы часто требуется помощь тьютора или другого специалиста сопровождения.

2.2.4 Формирование навыков социального взаимодействия со сверстниками

Формирование навыков социального взаимодействия является важным направлением коррекционной работы. Оно тесно связано и переплетается с развитием коммуникации.

Под социальным взаимодействием мы понимаем воздействие людей друг на друга в процессе усвоения социального опыта, формирования социальных связей и отношений.

Развитие социального взаимодействия включает два аспекта:

1. «Механическое» накопление опыта и усвоение определенных социальных умений.
2. Развитие социальной мотивации.

Сформированность представлений о социально приемлемых способах взаимодействия, умение использовать их и эмоциональная вовлеченность позволяют детям участвовать в совместной деятельности для:

- совместного решения проблем (например, достижения общей цели в повседневной жизни, в игре, учебной деятельности);
- развития межличностных отношений.

Перечень навыков, необходимых для успешной адаптации и социализации ребенка с РАС в коллективе (классе), включает:

- умение адекватно вести себя, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать);

- умение адекватно реагировать (не кричать или пытаться убежать) на дружеские прикосновения других людей (взять и поддержать за руку);
- умение взять предложенный сверстником предмет;
- умение наблюдать/следить за действиями сверстников;
- умение играть «рядом» со сверстниками (параллельная игра);
- умение подражать поведению сверстников, имитировать их действия;
- умение адекватно реагировать на приветствия сверстников (приветствовать в ответ);
- умение устанавливать зрительный контакт, чтобы начать взаимодействие;
- умение предлагать совместную деятельность (игру) сверстнику;
- умение адекватно отвечать на попытки сверстников вовлечь его в какую-либо деятельность;
- умение делиться игрушками и другими предметами (позволять другим пользоваться предметами, которыми пользуется сам ребенок);
- умение привлечь к себе внимание перед началом действия;
- умение указывать на предметы, демонстрируя их другим;
- умение участвовать в простых играх, организованных взрослым, в паре с другим ребенком;
- умение соблюдать (следовать) общим правилам (в том числе, в игре);
- умение играть в простые игры с переходом ходов, организованные взрослым;
- умение выбирать партнера для игры;
- умение самостоятельно присоединиться к сверстникам в какой-либо деятельности;
- умение наблюдать за вниманием сверстников (навык разделенного внимания);
- умение определять предпочтения других сверстников к различным предметам или деятельности;
- умение корректировать свое поведение, наблюдая за другими;
- умение помогать сверстникам;
- умение играть вместе со сверстниками для достижения общей цели;
- умение следить за реакцией (проявлением интереса) со стороны окружающих.

Приведенный перечень навыков может быть дополнен в зависимости от потребностей каждого ребенка.

Ключевыми навыками при взаимодействии школьников друг с другом в условиях школы являются: спокойное поведение рядом с другими, навык обращать внимание на них, подражать поведению сверстников, следовать общим правилам, адекватно реагировать на приветствия и другие действия, включаться в совместную деятельность с другими, делиться предметами, помогать им.

Методы и приемы формирования навыков социального взаимодействия

В зависимости от уровня развития детей с РАС и их специфических особенностей подходы и стратегии работы по формированию навыков социального взаимодействия будут разными.

У детей с высокофункциональным аутизмом часто сформирована социальная мотивация, но в силу их «социальной слепоты» они не знают, как осуществить взаимодействие. Поэтому работа строится на принципах **развивающих подходов**: формирование социальных навыков осуществляется на основе *эмоциональной вовлеченности и заинтересованности в совместной деятельности* с другими людьми. Сначала ребенок эмоционально вовлекается в процесс простого взаимодействия, а затем осуществляется развитие и расширение его социальных действий.

У детей с тяжелыми формами аутизма часто несформированность социальных представлений и навыков сочетается с отсутствием мотивации. Поэтому при формировании у них социальных навыков первоначально делается акцент на отработке отдельных навыков, которые позволят ребенку функционировать в типичных социальных ситуациях. Это отработка *шаблонов, простых социальных действий, общепринятых ритуалов*, способствующих соблюдению принятых правил.

Социальная мотивация формируется по мере развития социальных навыков: сначала ребенок привыкает к определенным социальным действиям. Затем, когда они становятся привычными и предсказуемыми, он начинает испытывать интерес к их повторению. Таким образом, при работе с детьми с тяжелыми формами аутизма обычный механизм развития социальных навыков изменяется. В работе преобладает **структурированный поведенческий подход**.

Выбор навыков, которые планируется сформировать, осуществляется на основе результатов обследования с учетом последовательности их формирования в онтогенезе и их важности для повседневной жизни ребенка. Обучение конкретному навыку осуществляется путем его тренировки.

Начинается обучение каждому навыку в индивидуальной форме. В дальнейшем работа переходит в формат подгрупповых и групповых занятий с целью переноса навыка на взаимодействие со сверстником. При этом используется помощь тьютора, который дает ребенку необходимые подсказки и помощь.

В процессе работы важно соблюдение следующих **условий**:

- использование **структурированных** занятий, игр и упражнений с понятными для детей правилами;
- дополнительная **визуализация** (визуальное расписание занятия, урока, иллюстрации правил поведения);
- использование **интересных** видов **деятельности** (для повышения эмоциональной вовлеченности).

При обучении социальным навыкам используются следующие **методы и приемы**:

- **Игровые** – различные виды игр (имитационные, хороводные, с переходом ходов, подвижные, ролевые, настольные и др.). Применяются на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции.
- **Моделирование** – обеспечивает ребенку возможность понаблюдать, послушать, съмитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал взрослый.
- **Видеомоделирование** – метод обучения, в котором используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель желательного поведения или навыка.
- **Социальные истории** – краткое описание определенной ситуации, события или деятельности, включающее информацию о том, чего можно ожидать в такой ситуации и почему.
- **Жетонная система подкрепления** – позволяет давать положительную оценку действиям ребенка и стимулировать дальнейшее выполнение заданий.

Организация и стратегии работы по формированию навыков социального взаимодействия

Формирование навыков социального взаимодействия осуществляется в ходе совместной деятельности: предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, учебной.

Используются *малая групповая, подгрупповая и групповая формы работы*. Особое значение уделяется переносу навыка из условий структурированных занятий в повседневную школьную жизнь.

Занятия по формированию навыков социального взаимодействия проводятся в двух форматах:

- в группах детей со схожими нарушениями;
- в группах нормально развивающихся сверстников.

В зависимости от формата меняется стратегия обучения.

При работе в группе детей со схожими нарушениями используется **стратегия целенаправленной отработки конкретных навыков**.

Отработка социальных навыков осуществляется в ходе предсказуемых структурированных игр и упражнений, организованных взрослым. Постепенно роль взрослого уменьшается, детям дается больше возможностей для самостоятельного взаимодействия.

При работе в группе с детьми со схожими нарушениями навыки могут отрабатываться в менее структурированной ситуации. Важными условиями в такой ситуации являются: наличие интересных материалов, сосредоточенных в одном месте, и специалистов, с которыми установлен эмоциональный контакт.

Стратегия действий в этой ситуации предполагает привлечение детей в общее игровое пространство путем использования интересных

для них видов деятельности. Задача специалиста заключается в **провокации социального взаимодействия** между детьми.

Механизм формирования навыков в такой ситуации предполагает первоначальную заинтересованность в предложенных материалах и во взрослом. Затем выполняются определенные социальные действия по отношению к другому ребенку, систематически провоцируемые взрослым, и наконец, формируется заинтересованность, и детьми предпринимаются самостоятельные элементарные попытки взаимодействовать.

При формировании социальных навыков в группе детей со схожими нарушениями ставится общая для всей группы задача. Например, всех детей учат делиться игровыми материалами. При наличии в группе помощников – других специалистов (тьютора, дефектолога, логопеда, педагога дополнительного образования) появляется возможность планировать индивидуальные задачи. Например, задача одного ребенка – научиться наблюдать за другими детьми, а другого – обучиться подражать действиям сверстников.

При формировании у ребенка с РАС навыков социального взаимодействия в группе **типично развивающихся сверстников**, используется стратегия **фрагментарного включения** в более сложную деятельность сверстников на доступном для ребенка с РАС уровне. Постепенно фрагментарное включение переходит в систематическое.

Механизм формирования социальных навыков в этой ситуации следующий: понимание ребенком структуры, затем – привыкание к участию в ситуации, затем – формирование интереса к другим сверстникам, и, наконец, попытки самостоятельного взаимодействия с ними.

При работе в группе сначала взаимодействие должно быть структурированным, чтобы ребенок понял, что происходит. На последующих этапах – менее структурированным (полуструктурированным). Особенно важно уделить внимание спонтанному использованию ребенком отработанных навыков в свободных ситуациях при минимальном участии специалистов.

Практические рекомендации по формированию навыков социального взаимодействия

Приведем примеры формирования навыков социального взаимодействия в группе детей с РАС.

- **Умение адекватно вести себя рядом с другими** (например, стоять тихо, слушать задание, не убежать, держаться за руки).

Для формирования данного навыка используются различные методы и приемы: **жетонная система подкрепления, социальные истории, видеомоделирование**.

Для каждого ребенка подбирается либо индивидуальное подкрепление, либо общее для всех (например, наклейки). Детям выдаются жетонные полоски, на которые они будут приклеивать полученные наклейки (жетоны).

Занятия организовываются в малой группе (два ребенка). Для занятия выбираются простые подвижные игры типа «Раз, два, три, стоп!», либо хороводные игры. Педагог просит детей встать и взяться за руки. Как только дети выполнили инструкцию, выдается жетон (поощрение) со словами: «Молодцы! Встаньте в круг и возьмитесь за руки!». Игра продолжается. Каждый раз, когда дети правильно выполняют инструкции, им выдается жетон. Если дети научились выполнять определенную инструкцию без напоминания, то вводится следующее правило. За выполнение освоенного правила жетоны уже не выдаются. Дети получают жетоны только за выполнение следующего правила (например, «стоять тихо и слушать задание»).

В ходе работы делается короткая видеозапись отрабатываемых навыков для дальнейшего показа детям. Просмотр видеоролика сопровождается чтением короткой социальной истории. Например, «Когда я играю, то сначала я слушаю правила. Я стою тихо и держусь с другими детьми за руки».

По мере формирования навыков уменьшается частота выдачи жетонов, используется социальная похвала (например, «молодец, стоишь тихо!»). Постепенно увеличивается число детей в группе, осуществляется переход на групповую форму работы.

Когда в рамках занятия навыки сформируются, то можно переносить их использование в ситуацию взаимодействия в классе на уроках, на переменах в коридоре. При этом возможно возобновление использования жетонов, но с последующим переходом на социальную похвалу.

– ***Умение подражать поведению сверстников***

Для формирования навыка используются следующие методы: ***игры на имитацию, жетонная система подкрепления, видеомоделирование, эстафеты.***

На первом этапе у детей индивидуально формируется умение выполнять задания на имитацию движений. Для этого подбирается серия простых заданий (хлопнуть, топнуть ногой, подвигать кубик, прикоснуться указательным пальцем к носу и т.п.). Ребенка просят повторить действия за педагогом по инструкции «Сделай так же». При обучении применяется система поощрений.

Когда навык имитации простых движений сформирован, то дети объединяются в маленькие подгруппы для выполнения фронтальной инструкции «Сделай так же».

На следующем этапе с группой детей разучиваются игры на имитацию (например, «Трам-пам-пам», «У тети Моти» и др.), направленные на быстрое, сопровождаемое текстом, выполнение действий по образцу ведущего. На этапе разучивания игр используется система поощрений. Детям демонстрируются видеозаписи с их собственными игровыми действиями.

Когда дети выучили правила игры, педагог выстраивает их в ряд перед собой, выбирает одного ребенка и ставит на свое место, а сам встает вместо него. Объявляет о повторе игры и просит ребенка начинать выполнение. Сам педагог стоит напротив ребенка в ряду с другими детьми и выполняет игровые действия вместе со всеми, тем самым давая подсказку ведущему. Всем остальным ребятам дается инструкция «Сделай так же, как Петя». На этом этапе детей поощряют за подражание другому ребенку (Пете). Далее подобное задание выполняется по очереди с каждым ребенком.

После усвоения навыка подражания за другим ребенком в одном виде игры, с детьми проводятся аналогичные игры. Так же возможна отработка данного навыка при проведении спортивных эстафет («Веселые старты»). В дальнейшем навык можно переносить и в учебные ситуации в классе.

Например, в середине урока делаются короткие перерывы. К доске выходит один из учеников, который показывает любые движения. Остальные дети повторяют за ним. Во время перемен можно предлагать детям игры.

– ***Умение следовать общим правилам***

Для формирования навыка используются ***подвижные игры, жетонная система подкрепления, социальные истории, видеомоделирование***

Занятия проводятся в подгрупповой или групповой форме.

Психолог подбирает простую игру с правилами (например, «Раз, два, три, стоп!», «Море волнуется»). Правила должны быть максимально простыми и понятными. Детям объясняются или демонстрируются правила игры. Например, правило – остановиться по команде «стоп!». В ходе игры тем детям, которые соблюдают правила, выдаются жетоны.

По мере усвоения и следования правилу игры, инструкция усложняется. Например, правило – в игре «Море волнуется» по команде «стоп!» остановиться в позе морской фигуры.

Дополнительно к отработываемому навыку возможно написание социальной истории и использование видеомоделирования. Особенно, если происходит работа над выполнением общего правила поведения в классе, в коридоре на переменах, в столовой.

Использование поощрения за следование общему правилу переносится на другие игры, или на следование правилам поведения на занятии (например, садиться на стулья по окончании игры, тихо сидеть, когда объясняют задание, и т.д.). Аналогичным образом проводится работа над соблюдением правил поведения в классе.

– ***Навык совместной деятельности***

Педагог организует игру в группе детей (например, хороводную). Ребенку с определенной частотой выдается жетон (наклейка). Дает-

ся комментарий: «Никита играет в хоровод с ребятами! Молодец!»). В ситуации, когда ребенок категорически отказывается от включения в любую совместную деятельность, необходимо постепенно включать его в общее действие. Сначала он поощряется за то, что играет рядом, затем за то, что подошел и взял что-то у другого. Или за то, что просто подошел на несколько секунд к другим детям. Важно показать ребенку, что каждый раз, когда он будет подходить или каким-то образом взаимодействовать с детьми, он будет получать поощрение. Действенным методом является применение видеомоделирования и написание социальной истории про формируемый навык. Например: *Иногда я могу поиграть с другими детьми в хоровод. Я должен встать в круг и взяться за руки. Я хожу по кругу и пою песню. Играть в хоровод весело. В конце игры я получу приз – наклейку.* В качестве видеомоделирования демонстрируется запись игры в хоровод других детей.

По мере усвоения навыка можно усложнять задание, менять вид игры или самого задания (например, совместная лепка, рисование, посещение культурно-массовых мероприятий в актовом зале). Главное соблюдать принцип «от простого к сложному».

– **Навык соблюдения очередности**

Для формирования навыка используются подвижные игры, жетонные полоски, поощрения, социальная история, видеомоделирование. Занятие проводится либо индивидуально, либо в паре с другим ребенком. Вначале подбирается игра или задание, одинаково привлекательные для участников. Например, простая игра на компьютере. Затем педагог предлагает ребенку (или одному из детей) начать выполнять задание. При этом ограничить его игру либо временем (таймер, песочные часы), либо завершением задания в игре так, чтобы и другой ребенок понимал, когда он сможет также поиграть. По истечении времени, педагог четко произносит: «Стоп! Теперь очередь другого». Передает право игры другому ребенку или самому себе. Важно при этом поощрять жетоном как ребенка, который передал очередь на игру, так и ребенка, который ожидает своей очереди («молодец, ждешь свою очередь!»).

В другом варианте возможно выполнение общего задания (например, собирание паззла, пирамидки и т.п.) по очереди. При этом дети поощряются не за качество выполненного задания, а за очередность выполнения задания, за умение ждать очереди. Также возможно применение видеомоделирования, в котором отразится процесс выполнения какого-то действия по очереди.

По мере усвоения навыка увеличивается число детей в группе. Навык переносится на другие задания, ситуации. Эффективным способом отработки навыка является проведение эстафет.

Примеры формирования навыков социального взаимодействия (кейс)

Информация о ребенке

Имя ребенка: Оля П.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.3

Класс: 1

Форма организации образования: коррекционный класс

Описание проблемной ситуации

Оля идет на контакт, но контакт неустойчивый. Обращенную речь понимает с ограничениями. На собственное имя отзывается. Дает названные предметы из множества других. Следует простым инструкциям (дай, покажи, подойди и т.п.). Более сложные выполнять затрудняется. По просьбе выполняет инструкции на моторную и вербальную имитацию. Собственная речь имеет ограничения. Просьбу выражает одним словом («пить», «домой» и т.п.). Иногда способна сказать «дай» и далее назвать желаемый предмет. Выражает согласие и несогласие словами «да/нет».

В ситуациях, когда Оле неинтересно задание на уроке или на занятии, или не ясны инструкции, проявляется нежелательное поведение. Девочка кричит, пытается выбежать из класса или из кабинета. Если выбежать не удалось, то ложится на пол, при этом плачет (не громко) или просто лежит, отказываясь от всего. Функцией такого поведения соответственно является избегание ситуации обучения на занятиях, уроках.

Цели коррекционной работы с ребенком

В этой связи в рамках групповых коррекционных занятий психологом были определены цели – научить ребенка спокойно вести себя рядом с другими детьми во время занятий и следовать общим правилам.

Ход работы

Для достижения поставленных целей в процессе групповой работы были выбраны следующие методы: сюжетно-ролевые игры, социальная история, подсказки, подкрепления.

Вначале было подобрано поощрение. Им стали дольки мандарина. Составлена короткая социальная история: *«Сегодня я пойду на занятие. Там я буду играть с детьми. Это будет весело. Там я буду играть в куклы, в магазин и в доктора. Если я буду играть, то мама скажет, что я – молодец, и мне дадут мандарин».*

Социальная история зачитывалась несколько раз перед началом занятия. На занятии девочке предлагалось сесть за стол, на котором лежали игровые пособия для ухаживания за куклой. Также за столом сидели и другие дети, которые также играли с куклами. Оле выдавался жетон, который она размещала на полоске. По мере накопления пяти жетонов, девочка обменивала у психолога жетоны на дольку мандарина. Со словами: «Оля молодец! Оля сидит и играет!» выдавался жетон за то, что

Оля сидит и играет. В процессе игры психолог подавал Оле физическую или словесную подсказку для развития игровых навыков и усвоения инструкций и правил игры. После игры за столом детям предлагались игры в «магазин» и «доктора», в которых они совершали действия со своими куклами. Навык следовать общему правилу переносился на другую ситуацию и закреплялся у Оли с помощью подкреплений. Со временем, когда поведение девочки стабилизировалось (она стала спокойной находиться на занятиях, нежелательное поведение прекратилось), поощрения стали выдаваться за следование общим правилам игры.

Достигнутые результаты

По мере освоения общих правил игры, развития игровых навыков у Оли появился интерес к игровым действиям с куклами, а также особый интерес к игре в магазин. Девочка приходила на занятия с удовольствием и включалась в игры, при этом действовала она самостоятельно, без подсказки и поощрения не требовалось.

Рекомендации по дальнейшей работе

После того как поставленная цель была достигнута на занятии психолога, аналогичную систему было рекомендовано использовать на уроках.

Также был разработан план по развитию навыков взаимодействия с другими детьми на занятиях психолога (обмениваться предметами, просить, выстраивать короткий диалог в игровой ситуации).

2.2.5 Развитие социально-бытовой ориентировки

Одним из ключевых направлений в работе с детьми с РАС является формирование социально-бытовой ориентировки. Работа в этом направлении охватывает широкий спектр жизненных навыков, необходимых обучающимся для повседневной жизни. Эти навыки способствуют повышению самостоятельности и адаптации в различных ситуациях.

Развитие социально-бытовой ориентировки включает следующие блоки:

– Навыки ухода за собой

- ***Навыки приема пищи:*** умение пить из чашки; есть ложкой и вилкой; намазывать и резать ножом.
- ***Навыки личной гигиены:*** умение пользоваться туалетом и туалетной бумагой; мыть и вытирать руки; умывать и вытирать лицо; стряхивать крошки и стирать грязь с одежды; смотреться в зеркало, чтобы проверить свой внешний вид; пользоваться носовым платком из ткани или бумаги; чистить зубы; причесывать волосы расческой; принимать ванну или душ, пользуясь мылом и мочалкой; мыть волосы; пользоваться дезодорантом; пользоваться средствами личной гигиены (для девушки).
- ***Навыки поддержания здоровья:*** умение обрабатывать маленькие порезы; сообщать о плохом самочувствии; сообщать о боли; при-

- держиваться ограничений при необходимой диете; принимать лекарства в соответствии с назначениями; пользоваться градусником.
- **Навыки опрятности и ухода за одеждой и обувью:**
 - **Умение раздеваться и одеваться, разуваться и обуваться:** снимать одежду без застежек (шапку, шарф, расстегнутую куртку, перчатки, штаны на эластичном поясе, юбку, носки, гольфы, колготки); снимать одежду через голову; снимать одежду, расстегивающуюся спереди; надевать белье; надевать верхнюю одежду; надевать верхнюю одежду через голову; застегивать молнию; застегивать ремень; застегивать липучки, кнопки, крючки, пуговицы; завязывать шнурки на ботинках; снимать и надевать обувь с застежками и без застежек.
 - **Навыки выбора одежды и ухода за ней:** класть грязную одежду в корзину, вынимать чистую одежду, складывать и вешать одежду, надевать чистую и глаженую одежду, выбирать одежду по размеру, выбирать одежду, предметы которой подходят друг к другу, выбирать одежду по погоде, выбирать одежду, соответствующую случаю.
 - **Навыки поддержания порядка и ухода за собственными вещами: игрушками, учебными принадлежностями**
 - **Умение поддерживать порядок на рабочем столе, на парте:** соблюдать правила распределения предметов на рабочем столе (упорядочивать учебные принадлежности), ориентироваться на рабочем столе, убирать рабочее пространство (пол, стол), протирать/мыть стол, подметать пол, мыть кисточки, протирать доску для лепки, выбрасывать обрезки и т.д.
 - **Умение поддерживать порядок в игрушках, книгах, дисках и других вещах:** доставать, убирать и бережно использовать игрушки, книги, диски и другие вещи.
 - **Умение собирать портфель:** умение собирать необходимые принадлежности, ориентирясь на расписание, собирать дополнительные необходимые предметы (воду, контейнер с едой, салфетки, сменную одежду).
 - **Навыки подготовки принадлежностей к уроку или занятию:** умение готовиться к уроку (доставать учебник, тетрадь, дневник, пенал); раздавать учебные принадлежности классу; переодеваться на урок физкультуры, ритмики; готовиться к уроку рисования (доставать бумагу, карандаши, краски, наливать воду); готовиться к уроку труда, доставая необходимые принадлежности.
 - **Формирование навыков поведения в общественных местах (магазин, магазин самообслуживания, торговый автомат), в учреждениях сферы услуг:**

- **Умение пользоваться деньгами:** определять достоинство монет и купюр, рассчитывать необходимую для покупки сумму, считать сдачу.
 - **Навыки заказа еды в кафе и ресторане.**
 - **Навыки ориентировки в магазине.**
 - **Умение находить товары по списку.**
- **Навыки приготовления пищи:**
- **Навыки сервировки стола и разбора купленных продуктов:** умение раскладывать купленные продукты по местам, ориентироваться в холодильнике и раскладывать продукты, накрывать на стол, убирать со стола.
 - **Навыки приготовления пищи и напитков:** умение наливать готовый напиток в стакан; находить готовую еду, не требующую разогрева и мытья (йогурт, булку и т.д.); готовить холодный завтрак, делать бутерброды (из готовых продуктов); готовить горячие напитки, горячий завтрак (например, из яиц), салаты и десерты, основное блюдо; определять по этикетке, какие продукты находятся в банках и коробках; правильно хранить оставшиеся продукты; распознавать и выбрасывать просроченные продукты; находить нужные кухонные приборы и пользоваться ими (тостер, миксер, соковыжималка, блендер, консервный нож, мерная посуда и весы).
- **Навыки ухода за домом:**
- **Навыки уборки:** подметание; вытирание пыли; умение пользоваться пылесосом; протирать зеркала; мыть пол шваброй; мыть раковину и плитку, посуду.
 - **Замена использованных предметов:** замена туалетной бумаги и куска мыла; полиэтиленовых мешков для мусорного ведра; батареек в игрушках и приборах; перегоревшей лампочки.
 - **Использование инструментов:** умение правильно пользоваться стремянкой, рулеткой, веревкой (завязывать узлы).
 - **Использовать рабочие инструменты:** молоток, отвертку, плоскогубцы, гаечный ключ, рубанок.
 - **Навыки стирки:** умение отделять чистую одежду от грязной, светлую одежду от темной, вещи ручной стирки от вещей машинной стирки; стирать вещи руками; пользоваться стиральной машиной; отмерять нужное количество порошка; пользоваться сушилкой, аккуратно развешивать вещи для просушки; складывать одежду, убирать ее на место.
- **Навыки пользования транспортом, поведения в общественном транспорте:**
- **Правила поведения и навыки пешехода:** умение смотреть в обе стороны при переходе улицы, ориентироваться на сигналы светофора.

- **Умение соблюдать правила поведения и навыки пассажира:** пристегиваться в машине; держаться за поручень; оплачивать проезд в транспорте (покупать билеты).
- **Навыки использования средств связи: телефона, электронной почты, почты:**
 - **Навыки использования телефона:** ответ на входящий звонок; выучивание и набор номеров телефона близких людей; составление и чтение коротких смс-сообщений; разговор по телефону со знакомыми людьми; умение позвать к телефону или сообщить, что человека нет.
 - **Навыки использования электронной почты.**
 - **Навыки использования почты.**
- **Навыки поведения в поликлинике:**
 - **Навыки пользования гардеробом:** умение снять верхнюю одежду, подать ее в гардероб, забрать номерок, подать номерок, ждать, когда принесут одежду, забрать и надеть ее.
 - **Навыки поведения в очереди, умение ждать:** умение следить и соблюдать очередность, ждать стоя или сидя.
 - **Навыки ориентировки:** умение находить гардероб, регистратуру, кабинет.

Организация коррекционной работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

Коррекционная работа по социально-бытовой адаптации реализуется в рамках урочной и внеурочной деятельности в ходе:

1. Проведения интегрированных уроков: технология – СБО, труд – СБО.
2. Работы студий дополнительного образования.
3. Режимных моментов в раздевалке перед уроками, при переодевании на физкультуру и ритмику, при посещении столовой, туалета, в ходе перемен (дежурств, подготовки к уроку).

Такая работа обеспечивает генерализацию навыков.

4. Консультирования и обучения родителей, что реализуется службой сопровождения школы с помощью форм заочного и пролонгированного консультирования, оформления стендов.

Это позволяет проводить работы по развитию социально-бытовой ориентировки не только в условиях школы, но и за ее пределами.

Методы и приемы работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

В ходе работы в основном используются следующие методы и приемы:

- **визуальное рисование (алгоритмизация);**
- **социальные истории;**
- **видеомоделирование;**
- **генерализация.**

Неотъемлемым методом в работе по формированию социально-бытовых компетенций у школьников с РАС является *визуальное расписание*.

В работе используется несколько видов расписаний: предметное, картиночное, текстовое.

Расписание с использованием предметов. Последовательность действий обозначается при помощи предметов, которые используются в процессе самой деятельности.

Расписание с использованием картинок. Используется, если ребенок понимает изображения на картинках. Чаще всего используются вначале фотографии реального объекта, затем фотографии аналогичных объектов, после этого переходят к картинкам, затем пиктограммам и символам. Рисунки или фотографии располагаются в вертикальную или горизонтальную линию с помощью любого фиксатора: магнитного полотна, липучек или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. В некоторых расписаниях используются дополнительные карточки для фиксации времени (сначала/потом, день недели, время, временные интервалы). Возможно использование емкостей для хранения карточек, обозначающих уже выполненные задания. Чтобы повысить ресурс самостоятельности и помочь ребенку более четко и без ошибок следовать расписанию, используется парное расписание. Этот тип визуального расписания означает, что ребенку необходимо взять карточку из последовательности и совместить ее с парной, которая находится там, где будет выполняться задание.

Расписание с использованием текста. Используются *картинки, подписанные одним словом, предложения, сформулированные от лица ребенка*. В некоторых случаях можно использовать более сложные виды письменного расписания, например, органайзеры.

Одним из важнейших условий выбора расписания является оптимальность его вида. Расписание само по себе не должно вызывать никаких затруднений для понимания ребенка, оно должно давать возможность повысить самостоятельность. Расписание может использоваться для иллюстрирования режима дня, определенной деятельности, алгоритма использования конкретного навыка.

Визуальное расписание используется для формирования цепочек действий, из которых состоит навык. Чтобы составить цепочку, необходимо разделить действие на отдельные шаги (операции).

Рассмотрим на примере цепочки: «мне нужно помыть руки».

1. Я включаю холодную воду.
2. Я включаю горячую воду.
3. Я подставляю руки под воду.
4. Я беру мыло.
5. Я тру мыло руками.

6. Я кладу мыло на место.
7. Я тру ладони.
8. Я тру правую руку с тыльной стороны.
9. Я тру левую руку с тыльной стороны.
10. Я смываю мыло водой.
11. Я тру ладони.
12. Я смываю мыло с правой руки.
13. Я смываю мыло с левой руки.
14. Я закрываю горячий кран.
15. Я закрываю холодный кран.

Есть два способа работы с цепочкой действий: по цепочке вперед и по цепочке в обратном направлении.

Если ведется работа по цепочке вперед, то действия начинаются с первого шага в списке с использованием физической подсказки. Когда ребенок освоит первый шаг, начинается последовательное обучение следующим действиям. Эта процедура повторяется, пока ребенок не начнет самостоятельно выполнять все этапы.

Когда ведется работа по цепочке в обратном направлении, обучение начинается с последнего шага. Перед последним шагом взрослый делает паузу, чтобы дать возможность ребенку закончить действие (закрывать холодную воду) самому. Если в этот момент нужна помощь, то педагог оказывает ее. Когда ребенок самостоятельно осваивает последний шаг, к нему добавляется предыдущий. Так постепенно наращивается вся цепочка шагов.

При обучении умению пользоваться расписанием подбирается оптимальная система подсказок.

Начинать следует с подсказки о незначительной помощи. Если эта подсказка не работает, нужно увеличить помощь, пока ее не будет достаточно. Затем постепенно снижать помощь, уменьшая, таким образом, зависимость от подсказки. Важно помнить, что следует давать ребенку возможность выполнить задание без подсказки, но если ученик два раза ошибается, следует незамедлительно оказать помощь.

С одной стороны, необходимо, чтобы ребенок научился учитывать: правильность выполнения задания; принимать решение о второй попытке. Но, с другой стороны, если ребенок ошибается во второй раз – значит для него сложно выполнить это задание правильно без подсказки, а ситуация неуспеха может спровоцировать нежелательное поведение. Часто работа по формированию навыка начинается от интенсивной, полной физической подсказки, до незначительной. Очень важно снижать интенсивность подсказок, увеличивать паузу перед подсказкой.

Необходимо давать ученику правильно дозированную помощь до того, как он совершит действие, которое может быть ошибочным. Эффективные подсказки значительно ускоряют процесс обучения, так как

создают возможность увеличить опыт правильных действий и сформировать нужный навык.

Очень важно варьировать интенсивность и содержание поощрения в зависимости от того, самостоятельно или с помощью было выполнено задание. Также необходимо максимально быстро снижать интенсивность подсказки до полного ее отсутствия, чтобы повысить ресурс самостоятельности ученика. Этого можно добиться, если регулярно увеличивать паузу между инструкцией и подсказкой.

Социальная история является достаточно простым в применении методом обучения. Этот метод был разработан Кэрол Грей [5]. В связи с тем, что социальные истории строятся с учетом интересов и потребностей ребенка, они становятся очень значимыми и мотивационными. Формы социального поведения объясняются ребенку в виде описания ситуации и положительного результата в случае правильного поведения ребенка. Основная цель – предоставить ученику информацию о том, как себя вести в различных социальных ситуациях и как взаимодействовать с другими людьми.

Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка в соответствии с его интересами и целями обучения (навыками, которые необходимо сформировать). Желательно, чтобы история дополнялась или полностью состояла из пиктограмм, рисунков, фотографий или даже реальных предметов.

Для составления социальных историй используются описательные, директивные, контролирурующие и перспективные предложения.

Описательные предложения сообщают о том, что люди делают в конкретных социальных ситуациях, и информируют о том, где эти ситуации происходят, кто в них участвует, что эти люди делают, как делают и в какой последовательности. Пример описательных предложений: «Я ученик первого класса. Я хожу в школу. В школе ученики стараются вести себя тихо. Во время урока ученики слушают учителя. Можно поднять руку и спросить что-то. Когда учитель спрашивает, ученики отвечают. Ученики рассказывают что-то интересное друг другу на перемене. Иногда я громко говорю на уроке. Мне хочется рассказать всем про мои любимые мультфильмы».

Перспективные предложения описывают последствия того или иного действия ребенка, в том числе и реакции других людей, чтобы человек узнал точку зрения окружающих на эту ситуацию. Эти предложения описывают мысли, чувства и настроения ребенка и других людей. Перспективные предложения представляют реакцию людей на ситуацию, так что человек может понять и запомнить, как другие люди воспринимают различные события. Пример перспективного предложения: «Когда я громко говорю на уроке, мои друзья отвлекаются и не

слушают учителя. Учительница огорчается и сердится. Учительница делает мне замечания, и я огорчаюсь».

Директивные предложения описывают то, как следует вести себя в таких ситуациях. Очень важно в этих предложениях избегать частицы «не» и описывать только то, что следует делать от первого лица. Важно также в этих предложениях оставлять место для самостоятельного выбора ребенка и пытаться избежать узконаправленных указаний. Директивные предложения обычно начинаются с «Я могу постараться...», «Я попытаюсь...». Пример директивного предложения: «Я попытаюсь заниматься на уроке молча», «Если мне очень захочется рассказать о мультфильмах, я подниму руку и спрошу разрешения рассказать об этом на перемене».

Контролирующие фразы выражают способы, которые ребенок может использовать, чтобы вспомнить или уточнить социальную историю. Они чаще всего дополняют текст, после того как взрослый вместе с ребенком разобрал социальную историю. Контролирующее предложение пишется учеником, либо составляется по его инициативе. Пример контролирующего предложения: «Если я буду говорить о любимых мультфильмах на перемене, учительница будет очень довольна, а я получу наклейки с Чебурашкой и крокодилом Геней».

Когда история составлена, ее необходимо дополнить пиктограммами, рисунками, фотографиями, которые значимы для ребенка, и которые помогут ему запомнить историю. Очень важно на этом этапе максимально подключить ребенка к составлению истории. Ученик может вырезать и приклеить необходимые картинки, сфотографировать что-то, выбрать картинку в интернете, ввести запрос в поисковую строку и выбрать, нарисовать и т.д. Историю можно читать многократно, рассказывать, просить ребенка прочитать историю всем членам семьи. Важно помнить, что следует ограничивать количество директивных и контролирующих предложений, чтобы социальная история не носила характера инструкций.

Социальную историю сначала читают или слушают многократно и регулярно, затем она используется в качестве напоминания о необходимых формах поведения.

Видеомоделирование – это метод обучения, в котором используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель желательного поведения или навыка.

Типы видеомоделирования включают базовое видеомоделирование, видеомоделирование самого себя, видеомоделирование с точки зрения смотрящего и подсказки с помощью видео.

Базовое видеомоделирование подразумевает, что ребенок смотрит видео, на котором какой-то другой человек или персонаж мультфильма, но не сам ученик, выполняет требуемое действие или цепочку действий.

Видеомоделирование самого себя означает, что происходит съемка, как сам ученик демонстрирует какой-то навык или поведение, и он просматривает это видео позднее. Видео с точки зрения смотрящего означает, что навык снимается так, как будто это действие, наблюдаемое глазами самого ребенка. Подсказки с помощью видео означают, что требуемое поведение или навык делится на отдельные шаги, и каждый эпизод снимается на видео. После каждого эпизода добавляется пауза, во время которой ученик может попробовать выполнить задание самостоятельно. При подсказках с помощью видео можно снимать как самого ученика, так и другого человека, который выступает в роли модели.

Во время планирования съемок, создавая сценарий, очень важно четко представлять: чему видео должно обучить ребенка, из каких шагов состоит это умение, какие из этих шагов у ученика уже отработаны, какого типа будет это видео.

После этого определяется план: когда, где и с какой частотой требуется просмотр видео, в специально созданной или естественной ситуации. Например, просмотр может проходить в естественных условиях и в то время, когда можно повторить формируемый навык (если ученику нужно приготовить бутерброд во время завтрака, то обучающее видео демонстрируется ему непосредственно перед завтраком).

Очень важно оценить эффективность видео, корректировать его по мере необходимости, постепенно уменьшать интенсивность подсказок в видео.

Для осуществления *генерализации* и обобщения усвоенных навыков используется комплекс методик [10]. Создается вариативная среда, максимально приближенная к естественным условиям. Генерализованный навык ребенок может продемонстрировать в различных обстоятельствах, во взаимодействии с разными людьми и при разнообразных условиях. Обобщенные навыки сохраняются продолжительное время и не требуют постоянной отработки.

Генерализация навыков осуществляется путем:

1. *Создания ситуаций, максимально приближенных к естественным.* В ходе обучающих ситуаций учитель планирует и организует необходимые условия для отработки навыка.
2. *Моделирования ситуаций, актуальных и доступных для конкретного ребенка.* Формируемый навык должен быть в области потребностей ребенка. Использование часто встречающихся ситуаций обеспечивает многократность повторения определенных действий. Это очень значимо для накопления необходимого опыта.
3. *Создания гибких и вариативных условий,* используемых в процессе обучения. Все, на первый взгляд, второстепенные обстоятельства, в которых проходит формирование или отработка конкретного навыка, должны постоянно изменяться. Например, изменение громкости голоса взрослого, по-разному сформулированные инструкции, постепенный уход от прямых инструкций к косвенным.

Очень важно постепенно создать у ребенка мотивацию на выполнение непосредственной деятельности. Создать условия, в которых ребенок будет самостоятельно принимать решения о необходимости выполнить то или иное действие и получать удовольствие от выполнения и результата своей деятельности.

4. **Поддержка самостоятельности.** После того как навык сформирован, его внедряют в цепочку из ранее сформированных навыков. Включение нового навыка в привычную цепочку действий способствует самостоятельности в его использовании.

Использование принципа обучения от простого – к сложному и ранее отработанные навыки создают необходимые условия для самостоятельного выполнения последующих.

Для поддержки самостоятельности ребенка используется подкрепление.

Практические рекомендации по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

Рассмотрим примеры использования методов, применяемых во время консультирования и обучения родителей.

Информационно-обучающий стенд «Быт в диалоге»

Большинство детей с аутизмом могут стать более независимыми благодаря осознанной и упорной работе именно в этих десяти областях:

1. Учите вашего ребенка просыпаться и вставать по будильнику. По мере взросления ребенка лучше научить его самого вставать, когда звонит будильник. Вы можете экспериментировать с разными звонками, музыкой, разной степенью громкости. Если ребенку особенно трудно проснуться, лучше установить будильник на другом конце комнаты, чтобы ему приходилось идти к нему, чтобы выключить. Впоследствии необходимо научить ребенка как заводить будильник с вечера, правильно оценивать время, необходимое для сбора утром, на какое время нужно будет поставить будильник, чтобы успеть вовремя прийти в школу.
2. Учите вашего ребенка определять время по часам и/или выполнять задачу в определенный промежуток времени. Для обучения этому навыку можно использовать большой визуальный таймер. С помощью таймера ребенок может наглядно видеть, сколько времени ему еще осталось: перед каждым занятием или выполнением какой-либо задачи просите ребенка определить, сколько времени на это понадобится, а потом сравните вместе с ним, сколько времени он потратил на самом деле.
3. Учите вашего ребенка гигиене (принимать душ или ванну ежедневно, причёсывать волосы, надевать только чистую одежду). Рутинные и однообразные успокаивают детей. Помогайте ребенку выработать правила гигиены на каждый день. Нужно учить детей конкретному

- выполнению действий, в частности, правильно мыться (например, четыре раза провести по каждой подмышке намыленной мочалкой).
4. Учите вашего ребенка ответственно обращаться со своими вещами. Можно начать с ответственности за игрушку, которую ребенок взял с собой в гости. Сделайте частью распписания ребенка обязанность найти свою игрушку в конце визита, а затем взять ее с собой и принести домой. Затем переходите к школьным принадлежностям и портфелю.
 5. Учите вашего ребенка пользоваться визуальными подсказками, чтобы не забыть о том, что нужно сделать. Например, положить лекарство на место или взять с собой завтрак в школу или написать себе записку «взять завтрак» и прицепить ее к портфелю, чтобы не забыть.
 6. Учите вашего ребенка готовить, самостоятельно делать бутерброды или ставить на стол закуски, которые не требуют приготовления. Впоследствии ребенка можно учить самостоятельно готовить по рецепту и безопасно обращаться с кухонными принадлежностями.
 7. Учите ребенка пользоваться телефоном. Начинайте с обучения ребенка тому, как ответить на телефонный звонок, и как узнать, записать и передать информацию другому человеку. Затем переходите к другим навыкам: как узнать нужный номер телефона, как позвонить в магазин, чтобы узнать, в наличии ли у них определенный товар, как позвонить в службу технической поддержки по поводу проблемы с компьютером, как сделать заказ по телефону.
 8. Учите ребенка самостоятельно посещать различные места. Это может быть поход в ближайший магазин, поездка на велосипеде, использование общественного транспорта.
 9. Учите ребенка всегда брать с собой определенные вещи, когда он выходит из дома. Такой список вещей может включать: важные телефонные номера, деньги, ключи от дома, мобильный телефон.
 10. Учите ребенка личной безопасности. Подумайте о таких навыках как представление о том, когда уместно обнимать и целовать другого человека, а когда можно лишь пожать руку, как не привлекать внимание к тому, где у тебя лежат деньги, и что делать, если на улице к тебе подходят незнакомые люди, или тебе кажется, что за тобой следят.

Информационно-обучающий стенд «Быт в диалоге»

Цель – обучение ребенка самостоятельности без помощи взрослого. Системы визуальных распписаний могут использоваться для заданий любого типа и любых видов деятельности (при работе над учебными навыками, с повседневными практическими навыками, в ходе досуговых занятий и развлечений.

Учащиеся привыкают к использованию разных видов распписания и визуальных подсказок. Некоторым достаточно распписания, составленного только из надписей, другим необходимы картинки-символы, фотографии, более детальные описания события.

Расписание может располагаться вертикально или горизонтально, необходимо предусмотреть способ отметить, что задание выполнено. Можно вычеркнуть или пометить задание как выполненное, переместить карточку с заданием в коробку «Я закончил», перевернуть карточку, провести линию, отделяющую выполненное от невыполненного, и т.п.

Для наглядности расписания можно использовать множество разных форматов в зависимости от индивидуальных потребностей конкретного ребенка. Расписание может состоять из отдельных листов, представлять собой скрепленные между собой листки с обозначением видов деятельности, папку с файлами, доску, с которой можно стереть выполненное задание, липучку с прикрепленными в определенной последовательности карточками с видами занятий и т.п.

Можно использовать различные системы обозначений «дел»: реальные объекты, фотографии, картинки в реалистическом стиле, картинки, нарисованные самим ребенком или вами для него, надписи одним словом, «Я-фразы» (Я достаю из холодильника молоко. Я надеваю шапку).

Для ребенка расписание должно отвечать на следующие вопросы:

- Какую работу необходимо выполнить? В чем состоит задание? Что именно я буду делать?
- Какой объем работы должен выполнить?
- Когда я закончу выполнять данный вид работы?
- Что последует за этим? Что я буду делать после завершения?

Предлагаем использовать визуальное расписание и структурирование среды как основные способы для увеличения ресурса самостоятельности в домашних, бытовых делах.

При анкетировании родителей часто встречается вопрос «Как научить ребенка подбирать одежду?».

Этот большой вопрос можно разделить на следующие части:

1. Как научить ребенка подбирать одежду по погоде?
2. Как подбирать одежду к событию (для школы, для прогулки, для похода в магазин и т.д.)?
3. Как подбирать одежду, сочетающуюся между собой?

Для решения этих «задач» родители обычно учитывают огромное количество факторов: температуру, возможность осадков, продолжительность прогулки, активность на прогулке, предпочтения ребенка, возможные последующие события и т.д. Например, пойти кататься с горки на ледянке или снегокате или пойти гулять на ВДНХ, а потом зайти в кафе. Даже если погода в эти дни будет одинаковая, одеваться, скорее всего, нужно по-разному.

Кроме составления расписания очень важно структурировать среду. Ребенок должен хорошо знать, что и где лежит, он должен уметь сам достать одежду.

В шкафу можно разложить все вещи по ящикам, ящики обозначить картинками, фотографиями, символами и/или подписями. Очень важно делать это вместе с ребенком, если он сам разложит все свои вещи по коробочкам, приклеит к ним подписи или даже сам нарисует обозначения, он будет лучше помнить, что и где лежит, он будет бережнее относиться к созданному им самим порядку.

При этом разделение возможно не только по виду одежды, но и по назначению:

- футболки для дома;
- футболки для школы.

Одежду, которая висит на вешалках, можно разделить подписанными разделителями, повесить на вешалки разного цвета:

- уличная одежда – на красных вешалках;
- спортивная одежда – на синих вешалках;
- праздничная одежда – на белых вешалках.

Кроме этого на вешалку можно прикрепить «напоминание» – визуальную подсказку.

Для того чтобы подобрать одежду, подходящую друг к другу, можно составить таблицы комплектов и соответствия по цвету.

Структурированное пространство, и визуальное расписание, и подсказки должны быть хорошо понятны именно вашему ребенку. Чем больше шагов ребенку понятны, тем проще ему будет сделать все самостоятельно.

Примеры формирования навыков социально-бытовой ориентировки (кейсы)

Кейс 1 «Сообщение о боли»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Аня К.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.1

Класс: 1 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Девочка часто проявляет нежелательное поведение в связи с тем, что не умеет сообщать о боли.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка сообщать о боли.

Ход работы

Работа включала два направления: работу с ребенком и работу с родителями.

Работа с ребенком

В качестве подготовительной работы были актуализированы знания Ани о частях тела и лица, об их названиях.

Если в процессе школьной жизни Аня ударялась или ей было очевидно больно, в классе использовалась зона, обозначенная красным крестом. Педагог называла эту боль, отводила или направляла ребенка в эту зону, и используя визуальную подсказку, помогала ей озвучить свое состояние: «Мне больно». После этого педагог спрашивала: «Где больно?», «Что болит?». С помощью физической подсказки Аня показывала больное место и называла его:

- Где болит?
- Тут, – показывает на больное место.
- Что болит?
- ...

В качестве подсказки на этом этапе использовались картинки с изображениями частей тела и полоска с фразой: «У меня болит _____».

Девочка выбирала карточку с изображением, и используя подсказку, озвучивала свое состояние.

После устранения боли ребенка спрашивали: «Где болело?» и просили на схеме тела человека наклеить красный крестик.

Работа с семьей

В работе с семьей были выделены 3 направления:

- Семье было рекомендовано обратиться к врачу-гастроэнтерологу для установления причин частых болей в животе.

- Был проведен обучающий тренинг для родителей по использованию визуальных подсказок.
- Для снятия тревожности у ребенка, связанной со страхом медицинских процедур, мама была обучена принципам десенсибилизации, обеспечившим привыкание девочки к проведению медицинских процедур.

Достигнутые результаты

Аня научилась сообщать о своей боли и показывать место, которое болит.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить девочку сообщать о типе боли: острая, тупая, колющая, режущая, тянущая.

Кейс 2 «Выбор одежды по размеру»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Антон Д.

Возраст: 10 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.2

Класс: 3 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

У ребенка возникают трудности при необходимости менять одежду на новую. Особенно сильный негативизм мальчик проявляет при необходимости купить одежду большего размера.

Проанализировав трудности, педагоги разделили их на две группы:

1 группа. Трудности, связанные с тактильной гиперчувствительностью.

2 группа. Трудности, связанные с переживаниями, основанными на страхе новизны.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка подбирать одежду соответствующего размера, спокойно принимать необходимость замены меньшего размера (вещь мала) на больший.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась в параллельных направлениях: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

Основным методом работы психологов было совместное написание социальной истории. Эта работа осуществлялась психологической службой сопровождения школы на индивидуальных коррекционных занятиях с психологом с использованием большого количества наглядного картинного и видеоматериала.

Были созданы условия, способствующие тому, чтобы Антон сделал самостоятельный вывод о том, что все люди растут, а он растет хоть и медленно, но постоянно. Сделав этот вывод, ребенок выполняет домаш-

нее задание: узнать у своих родителей некоторые данные из истории своего развития и принести любую свою старую вещь, которая очень мала.

Сколько мне лет?	Мой рост и вес
Я родился	
Мне 1 год	
Мне ____ года	
Мне ____ лет	
Мне ____ лет	
Сейчас мне ____ лет.	Сейчас мой рост ____ см, мой вес ____ г.

На следующем занятии ребенок вместе с психологом идет в кабинет медсестры, где ему измеряют рост, вес, обхват головы, груди, талии, бедер, длину стопы. После этого психолог с ребенком приступают к обсуждению и совместному написанию социальной истории.

В результате беседы была написана социальная история:

Когда я вырастаю, мне нужна одежда большего размера

Человек – это живой организм. Все живые организмы растут, значит человек тоже растет. Я человек, я все время расту. Когда я родился, мой рост был 53 см. Сейчас мне 10 лет. Мой рост 148 см.

В детском магазине продается одежда разных размеров, потому что все дети разного роста. Чтобы выбрать одежду по размеру, нужно знать свой рост. Размер, указанный на этикетке, может быть немного больше моего роста. Если размер на этикетке меньше моего роста, значит эта одежда мне мала.

Когда я ношу одежду по размеру, я выгляжу аккуратно и опрятно. Всем приятно смотреть на меня. Я чувствую себя хорошо и всем нравлюсь. 😊

Я всегда буду носить одежду по размеру!!!

С целью генерализации знаний о необходимости соответствия размера росту человека к работе подключается педагог по математике. В рамках работы с темами «Трехзначные числа» и «Меры длины» педагог по математике предлагает всем детям класса решение задач следующего типа:

Задача

Пользуясь таблицей размеров, выбери, какой джемпер подойдет для мальчика с ростом 1 м 32 см.

Возраст	Рост
6 лет	122 см
7 лет	128 см
8 лет	134 см
9 лет	140 см
10 лет	146 см
11 лет	152 см

Детям нужно перевести метры и сантиметры в сантиметры, и получив трехзначное число, записать два неравенства: $132 \text{ см} > 128 \text{ см}$, $132 \text{ см} < 134 \text{ см}$. Затем выбрать то число, которое больше заданного. Оно является ответом задачи.

Работа с семьей.

В работе с семьей были выделены 3 направления.

- Семье рекомендовано обратиться к специалисту по сенсорной интеграции, чтобы скорректировать тактильную гиперчувствительность.
- В рамках консультативной работы с родителями был проведен обучающий тренинг с мамой ребенка по использованию написанной социальной истории.
- Для снятия тревожности, связанной со страхом новизны, мама была обучена принципам десенсибилизации. Чтобы Антон постепенно и планомерно привыкал к новой вещи, например, к джемперу, необходимо:
 1. Заблаговременно покупать ему новый джемпер следующего размера. На начальном этапе ребенок должен привыкнуть к тому, как этот джемпер выглядит. Купленный джемпер должен быть на виду. Хорошо, если первые пробы десенсибилизации будут проводиться с джемпером, отличающимся только размером (два одинаковых джемпера – меньшего и большего размера).
 2. В дальнейшем происходит постепенное привыкание к новой одежде. Антону предлагают потрогать, погладить ее, накинуть на себя на 3–5–7–10 секунд. После успешной пробы следует социальное поощрение: «Молодец! Ты отлично приложил новый джемпер!». Дальше на такие же короткие интервалы ребенку предлагается вдеть в рукав сначала одну руку, потом другую, затем обе руки, затем просунуть голову в горловину джемпера и наконец надеть его целиком сначала на короткий период времени. В дальнейшем это время постепенно увеличивается.

Достиженные результаты

Антон научился сообщать о том, что вещь ему мала. С помощью взрослого он стал подбирать для себя в магазине вещь необходимого размера. Путем десенсибилизации мальчик надевает новую вещь без проявлений нежелательного поведения.

Рекомендации по дальнейшей работе

Целью дальнейшей работы является интериоризация процесса десенсибилизации, для того чтобы ребенок мог примерить новую вещь в магазине и оценить, подходит ли она ему по размеру.

Кейс 3 «Сбор портфеля»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Денис К.

Возраст: 8 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.3

Класс: 2 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Служба сопровождения школы получила запрос от классного руководителя на помощь в связи с тем, что ученик 2 класса очень долго готовится к урокам, не может найти в своем портфеле необходимые учебные принадлежности. В ходе беседы с мамой выяснилось, что портфель для Дениса всегда собирает взрослый. Ребенок не только не собирает портфель, но и не наблюдает за тем, как это делает взрослый.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка самостоятельно собирать портфель.

Ход работы

Работа велась по двум направлениям: работа с ребенком, которая включает диагностику и тренинг, и работа с родителями.

Работа с ребенком:

Диагностика

В классе была смоделирована ситуация, в которой Денису было предложено собрать портфель. Перед ребенком лежали учебники, тетради, пенал. Рядом стоял пустой портфель. На просьбу педагога: «Собери портфель», ребенок взял и принес свой пустой портфель.

Педагог, используя жестовую подсказку, указала на парту, на которой лежали учебники и тетради. Ребенок подошел, взял ближайший к нему учебник и принес его взрослому. Таким образом, был сделан вывод о том, что ребенку данная инструкция незнакома, и собирать портфель он не умеет.

Тренинг.

В ходе тренинга использовались следующие методы:

- видеомоделирование;
- обучение работе по алгоритму;
- визуальное расписание.

На начальном этапе с ребенком отрабатывалось выполнение простых инструкций: «Открой портфель», «Достань из портфеля все», «Открой дневник», «Найди расписание уроков на завтра», «Открой пенал», «Наведи порядок в пенале», «Собери портфель». В качестве подсказки использовались фотографии учебных принадлежностей учащегося на основе метода «сначала – потом». Были подготовлены фотографии:

- закрытого и открытого портфеля;
- наполненного и пустого портфеля;

- закрытого и открытого на закладке дневника;
- открытого дневника с карточкой «сегодня» на одном из дней недели и открытого дневника с карточками «сегодня» и «завтра»;
- закрытого и открытого пенала;
- пенала, в котором ручки и карандаши лежат хаотично, и пенала, в котором ручки и карандаши лежат аккуратно;
- пустого портфеля и собранного портфеля.

Денис, ориентируясь на фото, выполняет вышеперечисленные устные инструкции.

Далее для более легкого и быстрого доступа к учебным принадлежностям все учебники и рабочие тетради по одному предмету были обернуты в обложки одинакового цвета, лежали в подписанной и обозначенной картинкой-символом папке. Письменные принадлежности, ножницы, линейки, ластики, циркуль аккуратно лежали в пенале в том месте, на которое были приклеены изображения соответствующих предметов.

Затем осуществлялась работа, направленная на обучение действиям по сбору портфеля по алгоритму, описанному в таблице 1. Напротив каждого пункта алгоритма в правом столбике ставится отметка о выполнении.

Таблица 1

Я собираю портфель на завтра	Выполнение
1. Я открываю дневник.	
2. Сегодня: месяц _____, число _____.	
3. Завтра: месяц _____, число _____.	
4. Я читаю, какие уроки будут завтра в школе.	
5. Первый урок –	
6. Мне нужно положить в портфель:	
7. Второй урок –	
8. Мне нужно положить в портфель:	
9. Третий урок –	
10. Мне нужно положить в портфель:	
11. Четвертый урок –	
12. Мне нужно положить в портфель:	
13. Пятый урок –	
14. Мне нужно положить в портфель:	
15. Шестой урок –	
16. Мне нужно положить в портфель:	

Предварительно для Дениса была составлена индивидуальная таблица 2 необходимых учебных принадлежностей по каждому предмету.

Таблица 2

Урок	Учебные принадлежности															
	Учебник	Тетрадь	Рабочая тетрадь	Альбом	Папка для труда	Краски, кисти	Фломастеры	Физк. форма	Чешки	Циркуль	Словарик	Дневник	Пенал	Бутылка с водой	Термос	Игрушка
Математика	+	+	+							+		+	+			
Русский язык	+	+	+								+					
Чтение	+		+													
Живой мир	+		+	+			+				+					
Устная речь	+															
Физкультура								+								
Труд			+		+											
Музыка	+															
ИЗО				+			+									
Ритмика									+							
Завтрак														+	+	
Перемена																+

Были сделаны маленькие карточки с фотографиями всех учебных принадлежностей и предметов, необходимых Денису в школе.

Учебник	Тетрадь	Рабочая тетрадь	Альбом	Папка для труда	Краски, кисти	Фломастеры	Физк. форма	Чешки	Циркуль	Словарик	Дневник	Пенал	Бутылка с водой	Термос	Игрушка
---------	---------	-----------------	--------	-----------------	---------------	------------	-------------	-------	---------	----------	---------	-------	-----------------	--------	---------

Ребенка обучали, ориентируясь по таблице 2, класть карточку с изображением необходимого предмета в рамочку в алгоритме «Я собираю портфель на завтра» по таблице 1. После того как карточки с изображениями учебных принадлежностей разложены в алгоритме, ребенок, соотнося изображения с реальными предметами, кладет их на стол. Затем он складывает предметы, лежащие на столе, в портфель. Рядом с рабочим местом ребенка находится табличка «Я возьму в школу воду, термос и игрушку».

После того как Денис с помощью алгоритмов и визуальных подсказок начал полностью выполнять всю цепочку действий, был снят видеоролик, на котором он собирает портфель.

Работа с родителями

Параллельно с тренингом ребенка в школе, мама обучалась приемам по формированию навыка сбора портфеля дома. Родители получили рекомендации о том, как использовать видеоролик: каждый раз перед сбором портфеля необходимо просмотреть с ребенком видеоролик. Используя опорную таблицу и алгоритм действий, собирать портфель, ориентируясь на видео. Дома после демонстрации эпизода ролика ребенку нужно было выполнить аналогичные действия. По мере того как ребенок становился более самостоятельным, опорная таблица и алгоритм использовались все реже, а затем были исключены.

Для увеличения ресурса самостоятельности была проведена работа по интенсивному подключению констатирующей, а затем планирующей речи. После демонстрации эпизода ролика ребенку нужно было выполнить аналогичные действия и ответить на вопрос: «Что ты сделал?». Затем после демонстрации эпизода ролика Денису нужно было выполнить аналогичные эпизоду действия. Перед его выполнением ребенку задавали вопрос: «Что ты будешь делать?».

После того как ребенок научился озвучивать каждое свое действие, видеоролик больше не использовался.

Достигнутые результаты

Денис научился собирать портфель.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить ребенка по аналогии составлять опорные таблицы и алгоритмы для сбора сумки в бассейн и на музыкальные занятия.

Кейс 4 «Пользование торговым автоматом»*Информация о ребенке*

Имя ребенка: Миша Р.

Возраст: 8 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.2

Класс: 2 класс

Форма организации образования: класс для обучающихся с РАС

Описание проблемной ситуации

Мальчик негативистичен. В школе часто демонстрирует нежелательное поведение. Используя систему жетонов, он получает поощрение в виде шоколадных круассанов. С целью повышения самостоятельности было принято решение научить мальчика самостоятельно покупать их в торговом автомате.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить Мишу совершать покупки в торговом автомате.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась в нескольких параллельных направлениях: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

Коррекционная работа осуществлялась педагогом-психологом в рамках консультирования семьи и индивидуальных коррекционных занятий.

В процессе работы с ребенком использовались два метода:

- обучение самостоятельному составлению алгоритмов действий;
- видеомоделирование.

Ребенок получил задание принести фотографию того автомата, в котором он планирует покупать круассаны. На занятиях с психологом Миша с помощью взрослого нашел в интернете информацию о данном автомате, а именно, инструкцию по использованию. С помощью психолога ребенок изменил обобщенную инструкцию под свой собственный алгоритм, описанный в таблице 3. Напротив каждого пункта алгоритма в правом столбике ставится отметка о выполнении – галочка или плюсики.

Таблица 3

1	Я хочу купить круассаны.	
2	В автомате круассаны находятся под номером ____.	
3	Круассаны стоят ____ рублей.	
4	Я попрошу у мамы 100 рублей.	
5	Я наберу на автомате номер ____.	
6	Я вставлю 100 руб. в купюроприемник.	
7	Я нажму кнопку «получить сдачу».	
8	Я подожду, пока автомат сбросит вниз круассаны.	
9	Я заберу сдачу и круассаны.	
10	Сдачу я отдам маме.	
11	Сегодня я хорошо вел себя в школе, получил 10 жетонов и купил себе круассаны. Это здорово!	

В интернете были найдены видеоролики с инструкциями по эксплуатации торгового автомата. Они были использованы в качестве материала для видеомоделирования.

Работа с семьей

В рамках консультативной работы с родителями был проведен тренинг с мамой ребенка по обучению видеомоделированию и использованию алгоритма.

Достигнутые результаты

Миша научился пользоваться торговым автоматом, самостоятельно составлять для себя алгоритмы. В ходе работы удалось изменить поощрение, сделав процесс покупки более значимым, чем пищевое подкрепление.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – в процессе покупки в торговом автомате учитывать желание значимых взрослых и одноклассников, то есть научить мальчика совершать покупки, ориентируясь на просьбы мамы или друзей.

Кейс 5 «Ориентировка в холодильнике и раскладывание продуктов»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Даниил П.

Возраст: 12 лет.

Программа: Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) на основе АООП, вариант 8.4

Класс: 4 класс

Форма организации образования: класс для детей с интеллектуальными нарушениями

Описание проблемной ситуации

Мальчик не умеет раскладывать в холодильнике купленные продукты.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка раскладывать продукты в холодильнике.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась педагогом дополнительного образования на индивидуальных занятиях студии «Наш дом» и педагогом-психологом в рамках консультирования семьи.

В ходе коррекционной работы использовались следующие методы и приемы:

– Зонирование пространства.

Перед началом коррекционной работы были изготовлены фотографии с изображениями продуктов, которые систематически покупаются в семье ребенка. Так как до этого мальчик был обучен ориентироваться в холодильнике и доставать необходимый ему продукт, опираясь на визуальные подсказки в виде фотографий, на данном этапе фотографии были наклеены внутри холодильника в тех местах, где обычно располагались продукты, изображенные на них.

- Система подсказок и поощрений от самой сильной к самой слабой:
- полная физическая подсказка (взрослый придерживает ребенка за плечи и направляет его руку сначала в пакет, помогая взять продукт, а затем подводит к холодильнику, помогает его открыть и положить продукт на нужную полку);
 - частичная физическая подсказка (в ходе помощи взрослый снижает интенсивность физической подсказки, направляя ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку прикосновением к локтю);
 - жестовая подсказка (взрослый направляет ребенка к пакету с продуктами и к холодильнику, используя указательный жест);
 - визуальная подсказка: картинка или слово (ребенку демонстрируется фотография с изображением продукта, который необходимо достать из пакета и убрать в холодильник).

После того как ребенок справляется с цепочкой однородных действий, к визуальной подсказке добавляется вербальная в виде названий продуктов.

Достиженные результаты

С помощью зонирования пространства и визуальных подсказок Даниил научился раскладывать продукты в холодильник.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить ребенка раскладывать продукты в холодильник, ориентируясь на частичную вербальную инструкцию.

Кейс 6 «Замена туалетной бумаги в туалете»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Софья М.

Возраст: 10 лет

Программа: СИПР на основе АООП, вариант 8.4

Класс: 3 класс

Форма организации образования: класс для детей с интеллектуальными нарушениями

Описание проблемной ситуации

Служба сопровождения школы получила запрос от классного руководителя на помощь в связи с тем, что ученица 3 класса во время урока попросилась в туалет и длительное время не возвращалась, хотя раньше такого не происходило. Когда педагог пришел за девочкой в туалет, он увидел, что она сидит на унитазе. Учитель спросил у девочки: «Ты все?». Та ответила: «Бумага...»

В ходе беседы с мамой выяснилось, что подобные ситуации часто происходили дома. Девочка, сидя в туалете, говорила «бумага», и мама приносила ей новый рулон.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить девочку заменять туалетную бумагу в туалете.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась по следующим направлениям: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

Коррекционная работа осуществлялась педагогом-психологом в рамках консультирования семьи и индивидуальных коррекционных занятий.

В ходе коррекционной работы использовались следующие методы и приемы:

- Зонирование пространства. Перед началом коррекционной работы в домашнем туалете и в ближайшем к классу были выделены по две зоны хранения туалетной бумаги. Первая – на держателе туалетной бумаги, вторая – рядом со сливным бочком в герметично закрываемом контейнере.
- Система подсказок и поощрений от самой сильной к самой слабой. С помощью поощрений Софья должна была выбросить втулку использо-

ванного рулона в мусорное ведро; открыть контейнер с запасным рулоном и повесить его на держатель. После того как она вымоет руки, она должна достать из определенного места дома или в классе новый рулон, отнести его в туалет и убрать в контейнер для запасного рулона.

Более подробно опишем иерархию подсказок и особенности их использования:

- полная физическая (взрослый придерживает ребенка за плечи и направляет его руку сначала к контейнеру с запасным рулоном, помогая взять его, а затем подводит к держателю туалетной бумаги и рукой ребенка повесить на него рулон);
- частичная физическая (в ходе помощи взрослый снижает интенсивность физической подсказки, направляя ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку прикосновением к локтю);
- жестовая (взрослый направляет ребенка к контейнеру с запасным рулоном, используя указательный жест);

После того как Софья справляется с цепочкой однородных действий, к жестовой подсказке добавляется вербальная в виде глаголов повелительного наклонения: *достань, повесь.*

Работа с семьей

В рамках консультативной работы с родителями был проведен тренинг с мамой ребенка по обучению использованию системы подсказок.

Достигнутые результаты

Девочка научилась менять рулон туалетной бумаги дома и в школе.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить девочку менять мыло в ванной, когда оно закончится.

Кейс 7 «Соблюдение правил поведения в транспорте. Умение пристегивается в автомобиле»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Максим Н.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.3

Класс: 1 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Родители мальчика обратились за индивидуальной консультацией в службу сопровождения школы в связи со стереотипным проявлением протестного поведения их ребенка в машине. В ходе беседы выяснилось, что Максим негативно реагирует в тот момент, когда родители хотят пристегнуть его ремнем безопасности. Если же его оставить не пристегнутым, он часто вскакивает, хватая разные предметы.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить мальчика сидеть в машине, пристегнутым ремнем безопасности.

Ход работ

Коррекционная работа осуществлялась педагогом-психологом в рамках заочного консультирования и обучения родителей, реализуемого службой сопровождения школы в виде стенда «Быт в диалоге».

В ходе консультирования родителями была предложена информационно-обучающая статья на указанном стенде.

Родителям был предоставлен материал о причинах, которыми может быть обусловлено такое поведение, о способах организации занятости ребенка во время длительного ожидания, например, очереди в поликлинике, или при поездке в автомобиле.

Кроме того перед родителями освещались темы возможного использования методов видеомоделирования и социальных историй.

После ознакомления с информационным стендом родители совместно с психологом предположили, что для ребенка большую трудность составляет необходимость долго сидеть на одном месте. В результате были выбраны предметы, удовлетворяющие потребность Максима в движении, а именно: надувная накладная на бустер, позволяющая покачиваться, подпрыгивать и т.д. и жвачка для рук, манипулирование с которой было значимо для мальчика и успокаивало его. Кроме того был снят видеоролик, на котором было изображено, как все члены семьи (папа, мама и старший брат), садясь в машину, пристегиваются.

После этого была произведена работа, в результате которой мальчик научился пристегиваться самостоятельно. Семья сняла этот эпизод, он был добавлен в первый видеоролик. В дальнейшем согласно принципам видеомоделирования перед каждой поездкой в машине мальчик просматривал этот видеоролик в качестве подсказки.

Достиженные результаты

Максим научился самостоятельно пристегиваться в машине, стал ездить пристегнутым.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – учить мальчика оставаться на одном месте, сидя до 40 минут.

Кейс 8. «Использование телефона. Умение подзывать к телефону того, кому звонят, или сообщать, что его нет»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Глеб С.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.2

Класс: 1 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Классный руководитель обратилась в службу сопровождения школы с просьбой помочь ее ученику научиться подзывать к телефону маму или папу, когда им звонят, или сообщать, что их нет.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка подзывать к телефону того, кому звонят, или сообщать, что его нет.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась учителем-логопедом в рамках индивидуальных коррекционных занятий по развитию диалогической речи.

Коррекционная работа осуществлялась в двух параллельных направлениях: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

В ходе коррекционной работы обучали ребенка отвечать на звонок по заданному алгоритму.

Учитель-логопед совместно с ребенком составлял алгоритм ведения диалога по телефону. Предварительно актуализировались знания ребенка об именах и отчествах родителей. Так например, было важно, чтобы на имена Алексей, Леша, Алеша, Алексей Владимирович и Ольга, Оля и Ольга Викторовна Максим научился реагировать одинаково и понимал, кого нужно позвать к телефону.

Перед началом коррекционной работы были изготовлены фотографии с изображениями родителей и карточки с перечнем возможных имен. Кроме того, были отработаны местоимения «он», «она», «его», «ее».

Был разработан алгоритм, который использовался ребенком в том случае, когда он отвечал на телефонный звонок. Напротив каждого пункта алгоритма в таблице 4 в правом столбике ставится отметка о выполнении.

Таблица 4

1	Я слышу звонок телефона	
2	Я беру трубку и говорю: «Алло»	
3	Я слышу ответ: «Алло»	
4	<i>Человек хочет поговорить со мной</i>	<i>Человек сразу просит позвать маму или папу</i>
5	Он спрашивает, я отвечаю	«Позови, пожалуйста _____»
6		Когда я слышу мамино имя, я несу трубку маме
7		Когда я слышу папино имя, я несу трубку папе
8		Если позвали взрослого, которого нет дома, я говорю: «Его (ее) нет дома, перезвоните, пожалуйста»

9		Я отношу трубку другому взрослому	
10	Я вежливо прощаюсь: «До свидания»		

По этому алгоритму была проведена серия тренингов.

Работа с семьей

В рамках консультативной работы с родителями был проведен тренинг с мамой ребенка по обучению использованию алгоритма. Затем с целью генерализации навыка Максиму на домашний телефон звонили его учителя. Кто-то начинал беседу с ним, а кто-то сразу звал родителей.

Достигнутые результаты

Ребенок научился звать к телефону того взрослого, которому звонят. Наблюдались затруднения, если этого взрослого не было дома или звонивший хотел поговорить лично с ним. Но с помощью взрослого по разработанному алгоритму он справлялся с этой задачей.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – расширение возможности ведения диалога.

2.2.6 Формирование «модели психического»

Коррекция дезадаптивных форм поведения, формирование коммуникативных и социальных навыков имеют большое значение для адаптации ребенка с РАС в социальной среде. Однако применение усвоенных инструментальных навыков ограничено конкретными, «отработанными» специалистом условиями. На основании этого важно на следующем этапе коррекционной работы обратить внимание на развитие ключевых аспектов социального понимания. Наличие базовой способности ребенка к «считыванию внутренних представлений», причин поведения других людей приводит к качественным скачкам в личностном развитии и к более масштабным изменениям в социальном поведении. Данная способность носит название «модель психического» («теория психического»).

«Модель психического» («теория психического») определяется как способность делать вывод о ментальных состояниях других людей (их мотивах, желаниях, намерениях, убеждениях) и способность использовать эту информацию, чтобы интерпретировать то, что они говорят, понимать смысл их поведения и предугадывать, что они будут делать впоследствии [24].

Таким образом, проведение коррекционной работы по формированию «модели психического» параллельно с работой по формированию адаптивных навыков способствует широким, качественным изменениям социальных и коммуникативных способностей детей с РАС.

Диагностический этап коррекционной работы по формированию «модели психического»

Коррекционная работа по формированию «модели психического» начинается с диагностического этапа.

1. Восприятие основных эмоций

Для оценки восприятия эмоций используются тесты на распознавание (наименование) эмоций, требующие умения идентифицировать лицевую экспрессию (по пиктограммам, фотографиям). Распознавание эмоций может осуществляться вербально (дать наименование эмоции, что позволяет исследовать экспрессивный словарь), либо невербально (указать на соответствующее предложенному наименованию эмоции выражение лица, что позволяет исследовать рецептивный словарь).

Ребенку по очереди показывают карточки с пиктограммами/фотографиями основных эмоциональных состояний. Инструкция: «Назови, пожалуйста, что чувствует человек на картинке».

Перед ребенком кладут 5 карточек с пиктограммами/фотографиями. Инструкция: «Покажи, где человек на карточке радуется, злится и т.д.». Результаты ответов фиксируются в таблице 5.

Таблица 5

Пиктограммы	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление
Экспрессивно					
Импрессивно					
Фотографии	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление
Экспрессивно					
Импрессивно					

2. Понимание причин эмоций

Применяются тесты на понимание эмоций, требующих от ребенка умения занять чью-либо позицию. Задания построены в виде картинки с не прорисованной лицевой экспрессией. Картинка сопровождается короткой историей. Для понимания эмоционального состояния персонажа в истории ребенку необходимо занять позицию персонажа.

Например, перед ребенком кладут картинку с изображением мальчика, купающегося в море, и дают инструкцию: «Посмотри, это мальчик. Он купается в море».

Ребенку задается вопрос о том, что чувствует персонаж, изображенный на картинке. «Как ты думаешь, что чувствует мальчик, когда купается в море? Он радостный, грустный, рассерженный или испуганный?». Дается подсказка в виде четырех возможных ответов – пиктограмм с изображением эмоций. Ребенок отвечает устно или может показать на одну из карточек с изображением эмоции.

Если ребенок отвечает правильно, ему задается вопрос на понимание причин эмоций: «Как ты думаешь, почему мальчик радостный?».

3. Сформированность «модели психического»

Процедура обследования состоит из 10 субтестов, направленных на диагностику когнитивных компонентов психических репрезентаций, а

также диагностику механизмов получения информации о психических состояниях других людей.

– **Понимание принципа «видение приводит к знанию»**

Данные задания требуют понимания того, откуда берутся знания, в частности, что видение приводит к знанию. Проверяется способность ребенка вынести суждение на основании своих собственных знаний.

Тест «Кубики в коробке»

Материал: коробка и два кубика, которые отличаются только по цвету.

Инструкция: «Поиграем в такую игру. У меня есть кубики – красный и желтый, и коробочка. Я хочу спрятать один кубик в коробку, а другой кубик я уберу. А теперь закрой глаза и не подглядывай».

Педагог прячет один кубик в коробку. Вопрос: «Ты знаешь, какой кубик я спрятала? Что нужно сделать, чтобы узнать, какой кубик лежит в коробке?»

Тест «Кто знает, что лежит в коробке?»

Материал: Картинка с изображением двух девочек, одна из которых смотрит в коробку, а другая держится за коробку рукой и смотрит вперед.

Инструкция: «Посмотри на рисунок. Как ты думаешь, какая девочка знает, что лежит в коробке? Почему ты так думаешь?»

– **Различение физического и психического**

Тест направлен на оценку способности ребенка различать реальный и ментальный опыт. Оценивается понимание ребенком того, что объект может существовать в реальности (например, его можно потрогать) и в мыслях, в воображении, в мечтах (к нему нельзя прикоснуться, о нем можно думать). Также выявляется способность ребенка судить о возможностях других людей, различать воображаемое и реальное.

Тест «Собака»

Материал: Картинка с изображением двух мальчиков, в которых один персонаж имеет ментальный опыт (думает о собаке), а второй персонаж имеет физический опыт (играет с собакой).

Инструкция: «Это Сережа. У Сережи есть собака. А это Дима. Дима думает о собаке. Как ты думаешь, какой мальчик может погладить собаку? Почему ты так думаешь?»

Тест «Печенье»

Материал: Картинка с изображением двух девочек, одной из которых мама дает печенье, а другая мечтает о печенье.

Инструкция: «Это Света. Она любит печенье и хочет есть. Это Светина мама. Она дает ей печенье. Это Катя. Она тоже голодна. Но она одна. Она мечтает о печенье. Какая девочка может съесть печенье? Почему?»

– **Понимание ментальных состояний другого человека**

Успешное прохождение этих заданий основывается на понимании того, что видение приводит к знанию. Исследуется способность ребенка отличать свои собственные представления и знания от знаний и

представлений другого человека, понимать, что у другого есть представления, и они могут быть ошибочными и неверными. Кроме того, в более сложных заданиях второго порядка необходимо понимание, что некто имеет представление о том, что другой имеет представление о том, что у некоего есть представление. Оценивается способность осознавать, что в основе поведения могут лежать представления, которые не соответствуют реальности, то есть неверные мнения.

Тест «Смартис»

Материал: коробка из-под конфет.

Инструкция: «Посмотри на коробку. Как ты думаешь, что в ней лежит?»

Ребенок отвечает: «Конфеты». Коробку открывают и показывают, что там лежит карандаш. «Вот сейчас сюда придет другой ребенок, Вася, который не видел эту коробку. Когда придет Вася, я покажу ему эту коробку и спрошу, как и тебя, что в ней лежит. Что ответит Вася? Почему?»

Тест «Салли-Энн»

Материал: Рисунок с изображением истории про двух кукол.

Инструкция: «Это две куклы, это Саша, а это Аня. У Саши есть корзинка. У Ани есть коробка. Еще у Саши есть мячик. Саша положила свой мячик в корзину и ушла гулять. Непослушная Аня переложила мячик из корзины в коробку и тоже пошла гулять. Саша вернулась с прогулки и решила поиграть со своим мячиком. Где Саша будет искать мячик? Почему?»

Тест «Мороженое»

Материал: Рисунок с изображением истории про двух детей и мороженщика.

Инструкция: «Это Маша и Коля. Сегодня они пришли в парк. Приехал фургон с мороженым. Коля хочет купить мороженое, но он забыл деньги дома. Чтобы купить мороженое, ему надо пойти домой и взять деньги. Мороженщик говорит Коле: «Все в порядке, Коля, я буду в парке весь день. Так что ты можешь пойти домой и взять деньги, а потом вернуться и купить мороженое. Я все еще буду здесь». Итак, Коля побежал домой за деньгами.

Но когда Коля ушел, мороженщик изменил свои планы. Он решил, что не собирается оставаться в парке всю вторую половину дня, вместо этого он пойдет продавать мороженое возле кинотеатра. Он говорит Маше: «Я не буду, как сказал, стоять в парке, вместо этого я пойду к кинотеатру».

Проверка понимания № 1: «Коля слышал, что мороженщик сказал Маше?»

Итак, после полудня Маша пошла домой, а мороженщик отправился к кинотеатру. Но по пути он встретил Колю и сказал: «Я передумал. Я не хочу оставаться в парке, я собираюсь продавать мороженое около кинотеатра».

Проверка понимания № 2: «Маша слышала, что мороженщик сказал Коле?»»

Во второй половине дня Маша пришла к дому Коли и постучалась в дверь. Дверь открыла мама Коли, она сказала: «Ой, Маша, мне жаль, но Коля ушел. Он пошел за мороженым».

Вопрос, касающийся ожидания: «Как думает Маша, куда Коля пошел за мороженым?»»

Вопрос на понимание причины такого ожидания: «Почему Маша так думает?»»

Вопрос на понимание реального положения вещей: «Куда на самом деле пошел покупать мороженое Коля?»».

– **Понимание обмана**

Тест «Следы»

Материал: Рисунок с изображением мишки и трех коробок, к одной из которых ведут следы, указывающие на местонахождение объекта (конфеты, которую спрятал мишка).

Инструкция: «Мишка спрятал конфету. Где? После тебя придет еще один ребенок, как сделать так, чтобы он не догадался, где спрятана конфета?»»

Тест «Спрячь монету»

Материал: Монета.

Инструкция: «Спрячь монету в кулачок так, чтобы я не догадался, в какой руке монета».

– **Понимание намерений другого человека**

Тест «Что хочет мальчик?»

Материал: Рисунок с изображением лица мальчика, окруженного конфетами. Мальчик смотрит на определенную конфету.

Инструкция: «Какую конфету хочет съесть мальчик? Почему ты так думаешь?»»

Результаты тестирования заносятся в протокол.

Протокол обследования «модели психического»

№	Навык	Тест	Результат	Объяснение
1	Видение приводит к знанию	Кубики в коробке		
2		Кто знает, что лежит в коробке?		
3	Различение физического и психического	Собака		
4		Печенье		
5	Понимание ментальных состояний другого человека	Смартис		
6		Салли-Энн		
7		Мороженое		

№	Навык	Тест	Результат	Объяснение
8	Обман	Следы		
9		Спрячь монету		
10	Понимание намерения другого по направлению взгляда	Что хочет мальчик?		

Содержание коррекционной работы по формированию «модели психического»

Коррекционная работа по формированию «модели психического» включает следующие направления [26]:

1. Понимание эмоций и их причин.
2. Понимание механизмов получения информации.

Понимание эмоций и причин эмоций

Данное направление реализуется в 4 этапа.

Этап 1. Подготовительный. Ребенок должен научиться узнавать и называть основные эмоции (радость, грусть, страх, гнев) на фотографиях и пиктограммах.

Этап 2. Детям предлагаются схематично изображенные жизненные ситуации, которые вызывают у их героев различные эмоции. Ребенок должен усвоить, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации. При выполнении данных заданий дети усваивают основные принципы:

- *Когда нам дают что-то хорошее, или мы делаем что-то веселое, мы чувствуем радость.*
- *Когда кто-то делает нам что-то плохое нарочно, мы сердимся.*
- *Когда происходит что-нибудь страшное, или мы видим что-нибудь страшное, мы пугаемся и хотим убежать.*
- *Когда происходит что-то неприятное или плохое, мы расстраиваемся.*

Например, при формировании эмоции гнева используется картинка, иллюстрирующая, что одна девочка забрала мишку у другой девочки, и не хочет его отдавать.

Психолог дает комментарий: «Посмотри, Наташа забрала мишку у Кати и не хочет отдавать обратно». Ребенку задается вопрос о том, что чувствует персонаж, изображенный на картинке. Дается подсказка в виде четырех возможных вариантов ответа. «Как ты думаешь, что чувствует Катя, когда Наташа не дает ей мишку? Она радостная, грустная, рассерженная или испуганная?». Ребенок отвечает устно или показывает на одну из карточек с изображением эмоции.

Если ребенок отвечает правильно, ему задается вопрос на понимание причин эмоций: «Как ты думаешь, почему Катя рассержена?».

Если ребенок неправильно ответил на вопрос о том, что чувствует персонаж, ему дается подсказка. Специалист указывает на карточку с изображением эмоции гнева: «Посмотри, Катя рассержена. Она рассержена, потому что Наташа не дает ей мишку».

Затем озвучивается главный принцип, который должен усвоить ребенок: **«Когда кто-то делает нам плохо нарочно, мы сердимся».**

Ребенок совместно со взрослым вписывает ответы в бланк.

Что почувствовала Катя, когда Наташа забрала у нее мишку?

Она радостная, грустная, рассерженная или испуганная?

Почему она радостная/грустная/рассерженная/испуганная?

Этап 3. Формирование понимания эмоций, обусловленных желанием.

При выполнении данных заданий дети усваивают следующие принципы:

- *Когда мы получаем то, что хотим, мы чувствуем радость.*
- *Когда мы не получаем то, что хотим, мы чувствуем грусть.*

Например, используется картинка, на которой изображено, что мальчик (Петя) хотел пойти купаться, а затем пошел купаться. Задаются вопросы из рабочего бланка:

Что хотел Петя?

Что чувствовал Петя, когда пошел купаться?

Он радостный или грустный?

Почему он радостный/грустный?

Этап 4. Формирование понимания эмоций, обусловленных мнением. Принципы, которые должны усвоить дети при выполнении данных заданий:

- *Когда мы думаем, что получим то, что хотим, мы испытываем радость.*
- *Когда мы думаем, что не получим то, что хотим, мы чувствуем грусть.*
- *Когда мы думаем, что не получим то, что хотим, мы чувствуем грусть, даже если потом получаем то, что хотели.*
- *Когда мы думаем, что получим то, что хотим, мы испытываем радость, даже если потом не получаем то, что хотели.*

Например, ребенку демонстрируется картинка, на которой изображено, что девочка (Наташа) хочет конфеты и думает, что к чаю купят конфеты.

Ребенку задаются вопросы: Что хочет Наташа? О чем думает Наташа? Как ты думаешь, что чувствует Наташа? Она радостная или грустная? Почему она радостная?

Понимание механизмов получения информации

Работа в данном направлении направлена на формирование у ребенка понимания, что:

- *Один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек.*
- *Люди могут видеть некоторые вещи по-разному.*
- *Люди могут знать о вещах, только если они их видели. Если они не видели что-то, то потом они и не будут знать об этом.*
- *Люди будут искать вещи там, где они их видели, и не будут искать там, где они их не видели.*
- *Если люди не видели, как вещи перемещались, то они будут думать, что они остались на том же месте.*
- *Если люди не знали, что вещи изменились, то они будут думать, что они остались такими же.*

Например, для развития способности ребенка понимать, что один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек, используется следующее задание:

На одной стороне бумаги психолог рисует простой рисунок, например, дом. На другой стороне рисуется другой рисунок, например, мяч. Специалист вместе с ребенком садятся за стол напротив друг друга. Ребенку показывают, что нарисовано на обеих сторонах листа. Затем лист бумаги ставится вертикально, чтобы каждый человек видел только одну сторону листа. Ребенку задается вопрос: «Что ты видишь?». Если ребенок затрудняется с ответом, подскажите ему: «Ты можешь видеть дом. На твоей стороне листа нарисован дом». После этого ребенка спрашивают: «Что нарисовано на моей стороне листа? Что я вижу?». Если ребенок затрудняется с ответом, ему демонстрируется рисунок, который изображен на другой стороне листа. Педагог дает комментарий: «На моей стороне листа нарисован мяч. Я могу видеть мяч!». После этого изображение с мячом опять поворачивается в сторону, психолог говорит: «Я не могу видеть, что нарисовано у тебя. Дом сейчас видишь только ты».

Данное упражнение повторяется с другими изображениями. Главный принцип, который должен понять ребенок: *Один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек.*

Заключение

Представленная в методическом пособии система помощи разработана на основе двадцатилетнего опыта работы школьного отделения, службы психолого-педагогического сопровождения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета и на основе современных технологий оказания помощи детям с РАС.

Описанная система разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Внедрение практических материалов пособия в работу общеобразовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи позволит:

- Повысить компетенции учителей и специалистов в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, обучающихся по адаптированным основным образовательным программам.
- Организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в соответствии с требованиями Стандарта.
- Преодолеть трудности в освоении детьми с РАС адаптированных основных образовательных программ, в развитии, социальной адаптации и социализации.

Список литературы

1. *Айрес Э.Д.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009.
2. *Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма / Пер. с англ. Д.В. Ермолаева. М.: Теревинф, 2006.
3. *Бардышевская М.К., Лебединский В.В.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М., УМК «Психология», 2003.
4. *Богдашина О.Б.* Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2014.
5. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2, 3. Пер с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
6. *Горячева Т.Г., Никитина Ю.В.* Применение метода сенсомоторной коррекции при работе с детьми с аутистическими расстройствами. М.: Институт бизнеса и политики, 2011.
7. *Гринспен С., Уидер С.* На ты с аутизмом. М.: Теревинф, 2013.
8. *Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю.* Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.
9. *Захарова И.Ю., Моржина Е.В.* Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. М.: Теревинф, 2012.
10. *Лиф Р., Макэкен Д.* Идет работа. Стратегии работы с поведением. Издательство: ИП Толкачев, 2016.
11. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. Изд. 4-е, стер. М.: Теревинф, 2007.
12. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
13. *Семаго Н.Я.* Инклюзивное образование. Вып. 2. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М.: МИРОС, 2010.
14. *Семенович М.Л., Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Стальмахович О.В.* Адаптация образовательной программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. 177 с.

15. *Смит Т.* Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015. 355 с.
16. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики.* Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
17. *Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях.* Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина / Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 56 с.
18. *Солдатенкова Е.Н.* Оценка уровня сформированности представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра // Сибирский вестник специального образования. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева., 2014. № 1 (13). С. 71–80.
19. *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010. 84 с.
20. *Хаустов А.В.* Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2012. № 1 (36). С. 1–16.
21. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 1. С. 27–37.
22. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 2. С. 20–28.
23. *Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Ахутина Т.В.* Профилактика и преодоление трудностей обучения на раннем этапе. Методическое пособие. М.: В. Секачев, 2013.
24. *Baron-Cohen S., Leslie A., Frith, U.* Does the autistic child have a theory of mind? // Cognition, 1985. Vol. 21.
25. *Beyer J., Gammeltoft L.* Autism and play. L.: Jessica Kingsley, 2000.
26. *Howlin P., Hadwin J., Baron-Cohen S.* Teaching children with autism. A practical guide for teachers and parents, 1999.
27. *Jirgal D., Bouma K.* A sensory integration observation guide for children from birth to three years of age. Sensory Integration Special Interest Section Newsletter. 12, 2. , 1989.
28. *Koegel L.K., Koegel R.L.* Motivating communication in children with autism. In E. Schopler, G.B. Mesibov (Eds.), Learning and cognition in autism. pp. 73–87. New York: Plenum press, 1995.
29. *Koegel R.L., O'Dell M.C., Dunlap G.* Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts // Journal of autism and developmental disorders, 1988. Vol.18. pp. 525-538.

30. *Mesibov G., Shea V., Schopler E.* (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York, Plenum Press.
31. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R). The ABLLS-R Protocol. Behavior Analysts, Inc., 2006.
32. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Behavior Analysts, Inc., 2006.
33. *Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A.* DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. p. 410.

Нормативные документы

1. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Закон Российской Федерации от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 01.09.2013 г.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Положение о психолого-медико-педагогической комиссии».
7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 23.05.2016 г. № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности ПМПК». Методические рекомендации.
8. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 мая 2002 г. № 29/2141–6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА».

**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.
Методическое пособие

Под общей ред. Хаустова А.В.

Редакторы *Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович*
Корректоры *О.А. Власова, И.В. Садикова*
Компьютерная верстка *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 23.11.2016
Формат: 60*90/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 6,5 Усл.-изд. л. 7,8.
Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии

Лист согласования к документу № исх-6/17 от 09.01.2017

Инициатор согласования: Ветохина А.Я. Старший специалист 1 разряда отдела дошкольного образования

Согласование инициировано: 09.01.2017 17:45

Лист согласования		Тип согласования: последовательное			
№	ФИО	Передано на визу	Срок согласования	Результат согласования	Замечания
1	Саубанова Л.И.	09.01.2017 - 17:45		Согласовано 09.01.2017 - 18:16	-
2	Мухаметов И.Р.	09.01.2017 - 18:16		 Согласовано 09.01.2017 - 19:27	-