

Н. Ю. Гусева
О. А. Чеченина

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АДАПТАЦИИ
УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Нижегородской области
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»
Ресурсный центр сопровождения образования людей с РАС

Н. Ю. Гусева
О. А. Чеченина

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АДАПТАЦИИ
УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Методическое
пособие

Нижегородский институт развития образования
2021

УДК 376.54
ББК 74.202.701.4
Г96

А в т о р ы

Н. Ю. Гусева, канд. психол. наук, руководитель Ресурсного центра
сопровождения образования людей с РАС;

О. А. Чеченина, методист Ресурсного центра сопровождения
образования людей с РАС

*Рекомендовано к изданию
научно-методическим экспертным советом
ГБОУ ДПО НИРО*

Гусева, Н. Ю.

Г96 Рекомендации по адаптации учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра на уровне начального общего образования : методическое пособие / Н. Ю. Гусева, О. А. Чеченина. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2021. — 102 с.

ISBN 978-5-7565-0933-5

В методическом пособии представлены способы адаптации учебного материала в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра (8.2).

В пособии анализируются примеры разноуровневых учебных заданий по основным предметам — «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», «Литературное чтение», описаны общие принципы адаптации материала на основе базовых тем, повторяющихся и усложняющихся с каждым последующим учебным годом.

Материалы разработаны и апробированы на базе МБОУ «Школа № 134» Нижнего Новгорода совместно с Ресурсным центром сопровождения образования людей с РАС.

Пособие адресовано педагогическим работникам: учителям начальных классов, учителям-дефектологам, тьюторам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра, а также родителям детей данной категории.

**УДК 376.54
ББК 74.202.701.4**

ISBN 978-5-7565-0933-5

© Н. Ю. Гусева, О. А. Чеченина, 2021
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», 2021

Адаптация учебного материала направлена на повышение качества освоения образовательной программы детьми с особыми образовательными потребностями.

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют собой категорию обучающихся, особо нуждающихся в специальной адаптации учебного материала. Кроме трудностей в освоении предметных областей, у них также отмечаются устойчивые дефициты в метапредметных и личностных компетенциях, что лишает их внутреннего ресурса для компенсации пробелов в предметных знаниях.

➤ Цели и задачи методического пособия

Целью методического пособия «Рекомендации по адаптации учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра на уровне начального общего образования» является оказание содействия педагогам, работающим с детьми с РАС, в адаптации учебного материала для его максимального освоения ребенком.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- определение общих и специфичных для отдельных предметных областей способов и приемов адаптации учебного материала для обучающихся с аутистическим расстройством;
- выделение приоритетов в адаптации учебного материала, исходя из наиболее общих дефицитов, характерных для обозначенной категории обучающихся;
- использование сильных сторон детей с особыми образовательными потребностями при адаптации материала, вызывающего трудности;
- применение метапредметного подхода в адаптации учебного материала с целью обеспечения комплексной работы по формированию метапредметных компетенций у детей с РАС;
- рассмотрение возможностей поэтапного снижения интенсивности поддержки и упрощения учебных материалов для детей с расстройствами аутистического спектра.

Основные способы преодоления трудностей в освоении предметных областей у обучающихся с РАС описаны сотрудниками Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ в методическом пособии «Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра» [3]. Однако развитие детей данной категории настолько разнообразно и непредсказуемо, что постоянный пересмотр, уточнение и расширение вариативности методов и приемов адаптации учебного материала всегда будут востребованы среди педагогов, работающих с обучающимися с РАС.

Рассмотрим *способы* преодоления трудностей в освоении предметных результатов школьниками с аутистическим расстройством, предложенные авторами вышеуказанного пособия:

➤ *Изменение последовательности формируемых навыков, изучаемых тем.*

Развитие обозначенной категории детей мозаично, поэтому важно выбирать темп и последовательность заданий в индивидуальном порядке.

Некоторые темы могут быть уже хорошо знакомы ребенку — в этом случае не стоит останавливаться на них в полном соответствии с программой, так как обучающийся, долго не получая новой информации, может потерять интерес к предмету.

В то же время есть разделы и темы, которые крайне сложны для ребенка. В этом случае следует изучать данный материал циклично: преподносить знания небольшими порциями, периодически переключаясь на другие темы, в которых обучающийся сможет ощутить свою успешность, и возвращаясь к целевой теме до тех пор, пока она не будет освоена.

➤ *Адаптация методики обучения.*

Важным аспектом работы с детьми с РАС является использование *визуальной поддержки* в виде расписания, наглядных схем, алгоритмов, пиктограмм и т. д. При адаптации методики обучения следует максимально заменить в инструкциях к заданию абстрактные понятия на конкретные.

➤ *Адаптация способа преподнесения учебного материала.*

Изучение материала в группе может быть заменено на индивидуальный формат трансляции, а сами задания предпочтительно делить на блоки, когда формируемый учебный навык разбивается на более мелкие шаги. Каждый шаг при этом отрабатывается отдельно с целью построения единого алгоритма решения поставленной задачи. Также можно увеличить время на выполнение задания, изменить режим перерывов.

➤ *Адаптация учебного материала.*

Выделяют следующие *способы* данного направления работы:

- упрощение инструкции к заданию;
- индивидуализация стимульных материалов;

- дополнительная визуализация;
- минимизация двойных требований;
- сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности;
- упрощение содержания задания.

Авторы подчеркивают важность соблюдения нескольких ключевых *принципов* использования адаптированных учебных заданий:

- адаптация применяется только по мере необходимости;
- степень адаптации заданий должна постепенно ослабляться;
- адаптация распространяется преимущественно на уровень сложности заданий и/или их объем. При этом основной вид деятельности обучающихся при использовании учителем обычных и адаптированных заданий принципиально не отличается [3].

Следует отметить, что образовательный процесс для детей с РАС становится в разы эффективнее при применении *методов* формирования навыков на основе прикладного анализа поведения, таких как:

- безошибочное обучение;
- обучение отдельными блоками;
- поэтапный уход от подсказки;
- процедуры коррекции ошибок;
- постепенное «наращивание» имеющихся навыков и преобразование их в более сложные (*shaping*);
- максимальная наглядность материала;
- опора на сильные стороны ребенка, уже сформированные знания и навыки, узкие интересы и т. д.;
- обучение через наблюдение;
- обучение с помощью сверстников;
- обучение через обратную связь;
- применение генерализации [2; 6; 7; 16; 18; 22; 23; 25].

Таким образом, эффективная адаптация учебного материала возможна только при соблюдении основных *этапов* данного процесса: диагностика актуального уровня знаний ребенка в конкретной предметной области → разработка адаптированного материала → реализация образовательного процесса в адаптированной форме, индивидуально подобранной каждому обучающемуся.

Отметим, что важно не «натаскивать» ребенка на знание программы, а «подстраивать» ее под его актуальные задачи. Необходимо использовать все возможные средства адаптации для раскрытия потенциала каждого обучающегося. Не следует допускать в качестве основного способа обучения особенного ребенка постоянное упрощение материала или удаление из него сложных частей. Нужно понимать, что адаптация учебного материала подразумевает прежде всего использование ресурсов программы для реализации актуальных задач развития обучающегося.

Критериями качества адаптации материалов являются показатели освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) обучающимися, то есть достижение *планируемых результатов*, определенных в индивидуальной адаптированной образовательной программе (АОП).

В ходе апробации было выявлено, что обучающиеся с РАС имеют ряд специфических для данной нозологической группы трудностей в освоении всех предметов, то есть у них плохо сформированы *метапредметные компетенции*: возникают проблемы с восприятием информации на слух, с использованием воображения, с осознанием пространственно-временного фактора и т. д.

Также у детей были выявлены специфичные трудности, связанные с изучением разных *предметных областей*, — например, с решением задач по математике, написанием сочинений по русскому языку, освоением абстрактных понятий по окружающему миру и т. п.

Наибольшее количество преград для обучающихся с РАС кроется в процессе изучения *предмета «Литературное чтение»*, требующего таких умений, как понимание социальных взаимоотношений и чувств персонажей художественных произведений, скрытого смысла, морали и нравственного аспекта, выделение главной мысли текста, составление собственного мнения о произведении, понимание диалоговой речи и ее воспроизведение с использованием интонационных средств.

➤ Специфика диагностики знаний, умений, навыков ребенка с расстройствами аутистического спектра по предметным областям

В методическом пособии представлены конкретные примеры адаптации учебных материалов, которые являются средством реализации адаптированных образовательных программ, разработанных в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для разработки АОП в части учебных предметов необходима предварительная *диагностика*. При этом в настоящее время нет специального теста в отношении даже одного уровня программы 8.2, который мог бы подойти всем детям с расстройствами аутистического спектра.

Диагностика базы знаний, умений и навыков по предметным областям может проходить по следующим *уровням*:

- пробы на выполнение задания в рамках определенного учебного предмета в условиях полной самостоятельности ребенка;
- использование частичной помощи или подсказки, которые могут иметь место на этапе включения в работу или на каком-то наиболее трудном для обучающегося этапе. При этом бóльшую часть задания ребенок выполняет самостоятельно;

➤ если у обучающегося не получается проявить свою самостоятельность и в большей части задания он зависим от подсказки учителя, следует помочь ему выполнить поставленную задачу с необходимой степенью помощи, а затем предложить максимально сходное учебное задание — по аналогии;

➤ если ребенок выполняет работу только с полной подсказкой — скорее всего, необходимо вернуться на уровень более простых заданий или разбить имеющуюся учебную задачу на несколько небольших составляющих и прорабатывать их отдельно. В том случае когда учебное задание максимально простое и не подлежит разбивке, следует продолжать выполнять его совместно с педагогом. При этом требуется постепенно уменьшать степень подсказки, отслеживая и фиксируя динамику.

Диагностику с целью составления АОП необходимо начинать с *самых простых* заданий, даже если они кажутся очевидно доступными для ребенка, обучающегося по программе 8.2, поскольку не стоит забывать о мозаичности развития детей с РАС. Зафиксировав правильное выполнение задания, педагог обязательно предлагает более сложное.

Важно понимать, что дефицит обучающегося с обозначенным типом развития может лежать в более простых знаниях и действиях, что не позволит ему существенно продвинуться в освоении программы. Но при этом не следует считать, что очевидные трудности, возникающие у ребенка в базовых представлениях в определенной предметной области, делают бессмысленной дальнейшую диагностику.

Обучающийся с расстройствами аутистического спектра может продемонстрировать свои умения или осведомленность на учебном материале различного уровня сложности. Так, нередки случаи, когда ребенок с РАС достаточно быстро читает глобально множество слов, но при этом не может назвать или различить отдельные буквы. Или когда у обучающегося не получается пересказать текст из четырех-пяти предложений, но при этом он воспроизводит объемные стихотворения.

Необходимо помнить, что *цель* диагностики на данном этапе — не оценка актуального уровня развития, а обнаружение возможных проблем и дефицитов для их последующего восполнения через включение соответствующих задач в адаптированную образовательную программу.

Так, с целью определения уровня *математических* представлений ребенка мы предложили ему решить пример, но он не смог выполнить данное задание. Полученный результат говорит только о том, что у него не проработан конкретный учебный навык, а не о том, насколько он близок к успеху. Возможно, у обучающегося не сформированы элементарные математические представления, и ему предстоит освоить еще два-три навыка, чтобы начать работать с решением примеров.

Следовательно, прежде чем предлагать ребенку подобное задание, необходимо определить:

➤ способность обучающегося соотносить два множества (наборы предме-

тов определенного количества). При этом следует предлагать ему разные виды множеств: структурированные и неструктурированные, — так как они воспринимаются по-разному. Если ребенок бегло выполняет задание, необходимо перейти к уравниванию множеств, что является базисом для возможности понимать и решать примеры;

➤ *умения и навыки различать «больше», «меньше» и «столько же»,* что, в свою очередь, предполагает сформированность понятий «большой», «маленький», «одинаковые»;

➤ *знание ребенком числового ряда,* что является базовым математическим представлением, а также понимание уменьшения/увеличения на один с опорой на числовой ряд. С такой визуальной поддержкой обучающийся уже может решать простые примеры на сложение/вычитание;

➤ *умение соотносить цифру и количество.* Это также обязательный для диагностики навык, поскольку дети с РАС могут механически запомнить цифры и даже оперировать ими, опираясь только на память.

Удостоверившись, что ребенок соотносит цифру и количество, мы уже можем перейти к изучению состава числа, знание которого обеспечит продуктивную работу над решением примеров. Оптимально, если эта работа будет реализовываться с помощью того же дидактического материала, на котором формировался навык соотнесения цифры и количества, — тогда в восприятии обучающегося это будет непрерывная деятельность, не требующая переключения.

Например, ребенок накладывает пять палочек на карточку с цифрой «5». Затем педагог просит разделить данное множество на два произвольным образом, например на «два» и «три», после чего обучающемуся предлагается подобрать к этим двум множествам цифры на специально заготовленных карточках. Ребенок должен выполнять это действие до тех пор, пока не сможет обходиться без счетного материала и работать только с цифрами.

Данный вид упражнений хорошо представлен в дидактической литературе под названием «Числовые домики» (см. рисунок 1).

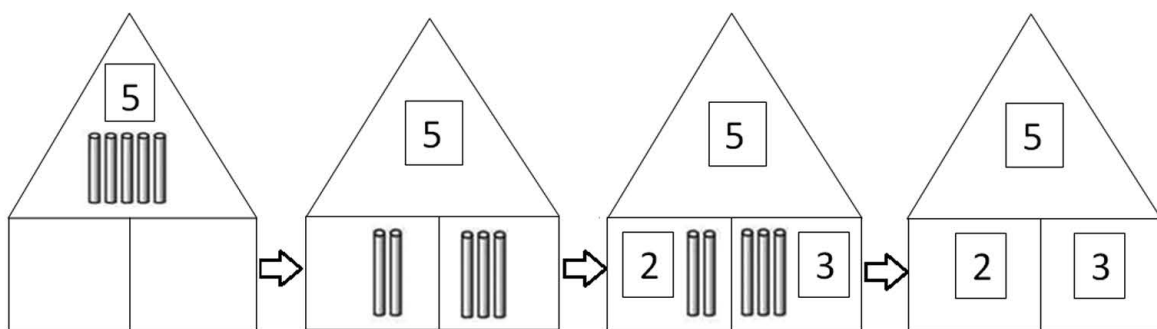


Рис. 1. Диагностическое задание на соотнесение цифры и количества
«Числовые домики»

Разберем пример диагностики навыка базовых знаний и умений в части **русского языка**:

➤ минимальная единица языка — фонема, поэтому на начальном этапе необходимо исследовать умение ребенка различать и произносить звуки и учитывать его индивидуальные особенности в дальнейшей работе с участием учителя-логопеда. Затем нужно определить знание обучающимся букв — символических выражений фонем;

➤ если ребенок хорошо знает буквы, необходимо диагностировать его способность к слогообразованию и слогоразделению простых слов;

➤ когда обучающийся может читать отдельные слова по слогам, требуется проработать навыки написания букв, слогов и слов через копирование с образца;

➤ если ребенок успешен в списывании, следует проверить, может ли он писать буквы, слоги, слова под диктовку. На начальном уровне графомоторного развития можно предложить вставлять пропущенные буквы в слова.

Поскольку литературное чтение и русский язык относятся к одной предметной области — филологии, задачи в изучении данных предметов должны быть определены в единстве. Таким образом, по результатам диагностики базовых знаний по русскому языку можно и нужно ставить учебные задачи по **литературному чтению**. В то же время у данного предмета есть своя глобальная цель, которая отражается во многих метапредметных навыках, таких как понимание текстов на слух и при самостоятельном чтении и способность выделять и передавать смысл. Учебные задания для формирования данных навыков хорошо знакомы детям с РАС по дошкольной программе и занятиям с дефектологом.

Одно из направлений диагностики возможностей работы ребенка с учебными материалами по литературному чтению можно разбить на следующие основные уровни:

➤ *Составление рассказа по серии сюжетных картинок.*

Данное задание диагностично в отношении уточнения, на каком именно уровне преобладают дефициты обучающегося: замысла или передачи. Если ребенок правильно выкладывает последовательность картинок — значит, во внутреннем плане у него уже выстроены причинно-следственные связи событий, нужно только помочь ему оформить их в речевом высказывании.

Задание позволяет оценить уровень развития внутренней речи даже невербального ребенка.

➤ *Составление описательного рассказа по одной картинке.*

Это задание более сложное, чем предыдущее. Во-первых, оно предполагает владение достаточно развернутой экспрессивной речью; во-вторых, связано с переходом от фокусировки на целом образе картины к рассмотрению деталей и обратно, что, как известно, является отдельной трудностью для детей с расстройствами аутистического спектра.

➤ *Непосредственная работа с текстом.*

Требуется прочитать или прослушать текст и ответить на вопросы. Если ребенок не готов работать в данном формате без визуальной поддержки, можно оформить вопросы в форме теста с вариантами ответов, представленными картинками или пиктограммами.

➤ *Пересказ небольшого текста.*

К этому уровню работы можно переходить, если ребенок уже уверенно справляется с заданиями с помощью визуальных опор. Как правило, у детей с расстройствами аутистического спектра возникают проблемы с выделением основного смысла или с излишней фиксацией на деталях, которые удалось механически запомнить. Если педагог прогнозирует появление таких трудностей, можно предложить обучающемуся минимальную визуальную опору — во время чтения подчеркивать слова, несущие основную смысловую нагрузку в тексте.

Рассмотрим возможности определения первичных знаний ребенка по предмету «*Окружающий мир*». Одной из базовых компетенций, помогающих осваивать эту область знаний, являются *временные представления*. Традиционно с целью определения способности ориентации во времени и общей осведомленности мы спрашиваем ребенка, какое сегодня число, день недели, месяц и время года. Дальнейшая работа основывается на полученных ответах.

➤ Если очевидно, что у обучающегося не сформированы базовые представления на словесно-логическом уровне, необходимо проверить, присутствуют ли они на наглядно-образном уровне. Для этого можно использовать наглядные дидактические материалы: лото с тематикой времен года, фотографии городов и природы в разное время суток. Нужно понять, может ли ребенок интуитивно рассортировать предложенные изображения по временным признакам — например, «ночь — день» или «весна — осень».

В случае когда обучающийся не демонстрирует и этого понимания, следует начать изучение простейших временных категорий с помощью наглядно-дидактических материалов.

➤ Если ребенок хорошо ориентируется в наглядно-дидактическом материале, необходимо побеседовать с ним о базовых временных представлениях в контексте его социально-бытовой среды: что он обычно делает вечером, а что утром, как проводит выходные; какую выберет одежду на прогулку зимой, а какую летом и т. д.

➤ Когда обучающийся затрудняется в определении актуального времени, но у него есть представление о месяцах, днях и числах, можно предложить ему воспользоваться наглядным календарем природы и выбрать нужное изображение времени года из 4 картинок, затем месяц — из 12, число — из 31 и дня недели — из 7 карточек. При этом важно анализировать ошибки и рассуждения ребенка, что именно для него затруднительно: понимание порядка дней, чисел, месяцев или их соотношение с актуальной ситуацией.

Например, если обучающийся в первых числах октября говорит, что сейчас сентябрь, это может свидетельствовать о том, что базовое представление о времени есть, но для его закрепления необходимо достаточное количество повторений и отдельная тренировка в переключении. Если же ребенок в январе отвечает, что сейчас июнь, данная ошибка говорит о несформированности как базовых временных представлений, так и способности соотнесения месяца и времени года даже с актуальной картиной за окном.

➤ Если обучающийся ответил безошибочно, важно убедиться, что это не заученное знание, а умение пользоваться календарем и ориентироваться во временных обстоятельствах и признаках природы. Для этого задаем дополнительные вопросы: какой день недели будет завтра или был вчера, какого числа у него день рождения, какое время года изображено на картинке и т. д.

Таким образом, в процессе исследования уровней сформированности базовых знаний, представлений, умений и навыков при положительном результате мы продвигаемся по диагностике далее, при обнаружении дефицитов и пробелов ставим соответствующие учебные задачи. Как уже говорилось выше, для формирования учебных задач и прогноза их освоения важно учитывать степень самостоятельности ребенка при выполнении заданий.

➤ **Адаптация контрольно-измерительных материалов**

Несмотря на отсутствие оценок в первом классе, требуется на постоянной основе анализировать эффективность образовательной деятельности, а также постепенно приучать ребенка к данной форме работы.

Обучающимся по АООП необходимо адаптировать все промежуточные контрольно-измерительные материалы по тем же принципам и методам, что и учебные.

Дети с РАС вполне успешно демонстрируют свои знания в формате *тестовых работ*. Следует отметить, что некоторые типы тестов можно использовать не только для оценивания уровня знаний, но и для их формирования. Если ребенку предлагаются на выбор варианты ответов, где выбор правильного очевиден, он достаточно быстро его запоминает благодаря *безошибочному обучению* [25].

Важно помочь обучающемуся освоить несколько форматов тестовых заданий и далее наполнять их разным содержанием. Так в случае невыполнения поставленной задачи мы исключаем вероятность того, что ребенок не понял инструкции, что довольно часто бывает у детей с расстройствами аутистического спектра. Таким образом, обеспечив *единообразие формы*, мы можем максимально проработать различные содержательные элементы программы с целью как освоения знаний, так и их контроля.

На начальных этапах нужно предлагать обучающемуся не только инструкцию, но и *образец* решения поставленной задачи, так как большинство детей

с РАС достаточно успешны в выполнении заданий по аналогии. При введении любой подсказки важно продумать план ухода от нее и впоследствии придерживаться его.

Также общим правилом адаптации контрольных работ для всех детей с РАС является обеспечение их успешности. Поскольку способности обучающихся данной категории отличаются мозаичностью, они могут быть весьма продуктивны в одних областях и иметь выраженные трудности в других.

Для обеспечения успешности и поддержания учебной мотивации целесообразно предлагать детям с расстройствами аутистического спектра *комплексные контрольные работы*. В работе над ошибками нужно обязательно качественно оценить именно ту часть, с которой ребенок справился хорошо.

Следует помнить, что контрольные задания должны быть адаптированы *индивидуально*. Даже если работа проводится в ресурсной зоне, где все дети обучаются по одному уровню программы, у каждого из них должен быть свой, индивидуально подобранный материал при общей теме урока. Несмотря на то что всех детей с РАС объединяет необходимость в визуальной поддержке учебных и контрольных материалов, ее степень у всех должна быть разной.

Наша задача — по возможности приблизить ребенка к общеобразовательной программе и в максимальной степени обеспечить его самостоятельность и независимость от подсказок и адаптации. Поэтому *избыточность* визуальной поддержки так же вредна, как и ее *недостаточность*.

В связи с тем что программа 8.2 является цензовой, то есть предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, мы должны прибегать в адаптации материала к упрощению содержания задания как к последнему приему, предварительно испробовав все возможности упрощения инструкции, визуализации и индивидуализации учебных материалов.

Индивидуализация учебных материалов предполагает анализ и учет особых *интересов* ребенка: иногда они помогают обучающемуся быть более мотивированным и сконцентрированным, иногда, напротив, отвлекают его. Определить характер и степень влияния интересов ребенка с расстройствами аутистического спектра на освоение материала и демонстрацию знаний можно только методом наблюдения в индивидуальном порядке.

Индивидуализация также предполагает оценку и учет объема и возможностей *переключения внимания*.

В адаптации контрольно-измерительных материалов нельзя недооценивать *особенности восприятия* детей с РАС. Иногда важно, чтобы каждое задание было на отдельном листе; кто-то из детей лучше воспринимает крупный шрифт, а другие, напротив, эффективнее работают с компактно расположенной информацией. Вторичные сенсорные нарушения у обучающихся обозначенной категории так же препятствуют освоению материала, как мелкий шрифт для

слабовидящих или тихая речь для слабослышащих. Но большая сложность заключается в том, что эти дефициты у детей с РАС не так очевидны и могут быть выявлены только эмпирическим путем.

При *оценивании* контрольных работ обучающихся с расстройствами аутистического спектра важно понимать, что, кроме неспецифических дефицитов, затрудняющих успешное освоение программы, например дефицитов внимания и учебной мотивации, существуют специфичные для детей с РАС трудности, связанные с пониманием скрытых смыслов, пространственно-временных отношений, интерпретацией эмоций и чувств героев произведений и т. д.

Очевидно, что ребенок с РАС не сможет качественно выполнить работу, напрямую связанную со специфичными для данной нозологической группы дефицитами. В связи с этим необходимо продумать систему оценивания, в рамках которой обучающемуся не выставилась бы плохая оценка за те задания, которые пока не доступны ему в силу особенностей его диагноза.

При этом в локальном нормативном акте общеобразовательной организации — положении об оценивании — необходимо определить, по каким *критериям* будет выставлена оценка такому ребенку. Важно, чтобы эти критерии были *доступны и понятны* самому обучающемуся и чтобы оценки ребенка с особыми образовательными потребностями отражали не столько освоение общеобразовательной программы, сколько его продвижение по *индивидуальному маршруту*.

АДАПТАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА»

Спектр проблем в наличии элементарных математических представлений у детей с аутистическим расстройством первого года обучения в школе крайне разнообразен, поскольку одни обучающиеся обозначенной категории испытывают трудности в понимании счета в пределах пяти, другие умножают в уме трехзначные числа.

Математические способности напрямую связаны с уровнем сформированности логического мышления, умений анализировать, сравнивать и классифицировать. В то же время пробелы и дефициты в математических представлениях ребенка с РАС не всегда означают несформированность высших психических функций, обеспечивающих способность совершать математические операции. Знания в этой области могут быть недоступны для данной категории обучающихся без адаптации. Однако применение средств и приемов разделения на этапы, упрощения, индивидуализации, визуализации учебного материала может оптимальным образом помочь организовать процесс диагностики и дальнейшего обучения и не только сформировать конкретные знания по математике в рамках программы, но и развить логическое мышление, а также повысить общую учебную мотивацию ребенка.

Следует отметить, что практически все заготовки по адаптации учебных материалов для детей с РАС невозможно применять без поправок на *индивидуальные особенности* конкретного ребенка. Поэтому строго поурочного планирования и готовых шаблонов занятий для данной категории обучающихся быть не может.

Также следует учитывать, что у большинства школьников с РАС неравномерный, индивидуальный темп освоения математических представлений: например, затрудняясь на определенном этапе обучения в понимании категорий «одинаковые — разные», они в дальнейшем могут быстро освоить понятия «больше — меньше» и т. д.

В данном методическом пособии будут рассмотрены самые базовые математические знания и навыки, так как именно в этом предмете важна последовательность и тщательная проработка *пропедевтического уровня*.

➤ Счет предметов

Демонстрация обучающимся знаний цифр, а также последовательности числового ряда возможна за счет механической памяти, поэтому первым математическим знанием ребенка должен стать *н а т у р а л ь н ы й с ч е т*, так как данный навык опирается не на ее ресурсы, а на простой анализ и непосредственную включенность в учебное действие.

Как правило, у ребенка с РАС отмечаются следующие *проблемы*, препятствующие освоению счета предметов:

- в удержании аудиальной инструкции, а значит и учебной задачи;
- в переключении — данном случае трудность состоит в том, чтобы вовремя остановиться, отсчитывая предметы.

Для формирования навыка счета у детей с расстройствами аутистического спектра можно воспользоваться *методом безошибочного обучения*.

Если ребенок совсем не знаком со счетом, мы можем предложить ему дать нам столько предметов, сколько лежит на столе, и постепенно предлагать ему сделать выбор из альтернативных множеств предметов, используя при этом различные виды подсказок.

Знакомство со счетом можно также начать с изучения понятий «один — много»: среди счетного материала попросить ребенка показать, где один предмет и где много предметов (см. рисунок 2).

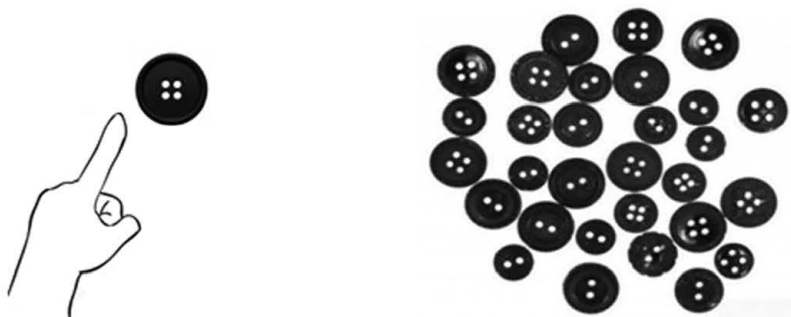


Рис. 2. Упражнение на различение
«Где один?»

После освоения данного навыка добавляем понятие «два» и обучаем различать и показывать, где «один», где «два» и где «много» (см. рисунок 3).

Продолжаем двигаться в обозначенном направлении до появления понятия «пять».

К этому времени понятие «много» уже освоено и закреплено. Кроме того, ребенок может начать путать «пять» и «много». Следовательно, пришло время убрать из упражнения на различение количества данное понятие.

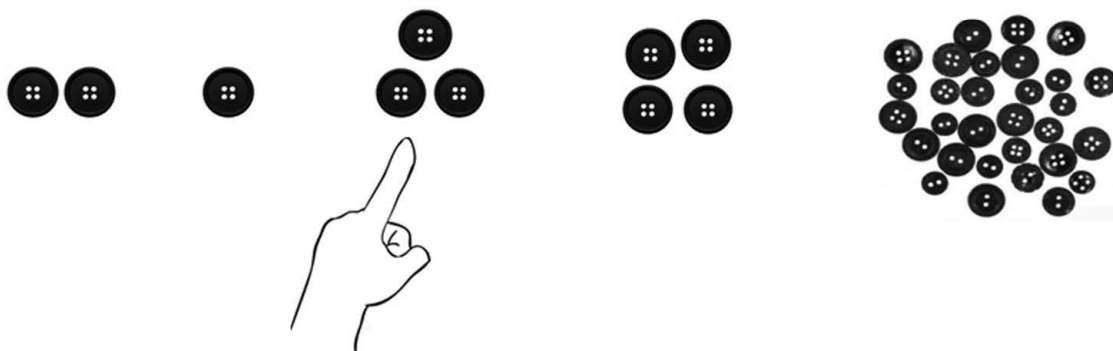


Рис. 3. Упражнение на различение «Где три?»

После того как навыки натурального счета и различения понятий «один — много» сформированы, мы можем перейти к изучению одной из базовых математических операций — с р а в н е н и я.

➤ Сравнение предметов и групп предметов

Сравнение количественных величин возможно только после освоения ребенком понятий «большой», «маленький», «одинаковые» и «разные».

Наиболее простое понятие среди вышеперечисленных — «одинаковые». Необходимо удостовериться, сформировано ли оно у обучающегося. Для этого его можно попросить выбрать из множества карточек две одинаковые или по спонтанно подобранным парам карточек спрашивать ребенка, какие из них одинаковые, а какие нет.

Таким образом мы постепенно вводим понятие «разные». Для его глубокой проработки важно начинать с анализа п р и з н а к о в предметов, а не с их количества (см. рисунок 4).

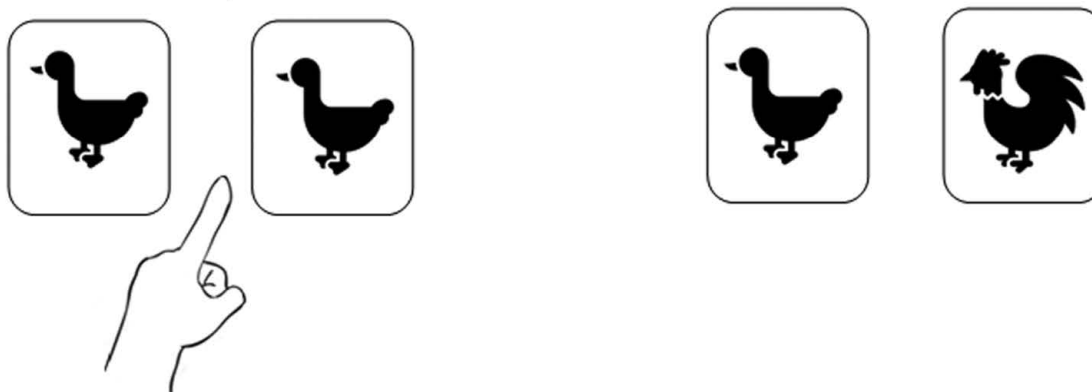


Рис. 4. Упражнение на сопоставление «Покажи одинаковые»

После того как понятия «одинаковые» и «разные» на базовом уровне сформированы, переходим к их анализу в к о л и ч е с т в е н н о м отношении. Предлагаем ребенку сравнить карточки с изображениями одного и того же предмета в различном количественном выражении (см. рисунок 5). Например, в одной паре карточек на каждой по два предмета — значит, они «одинаковые»; в другой паре на одной карточке два предмета, на второй три — значит, они «разные».

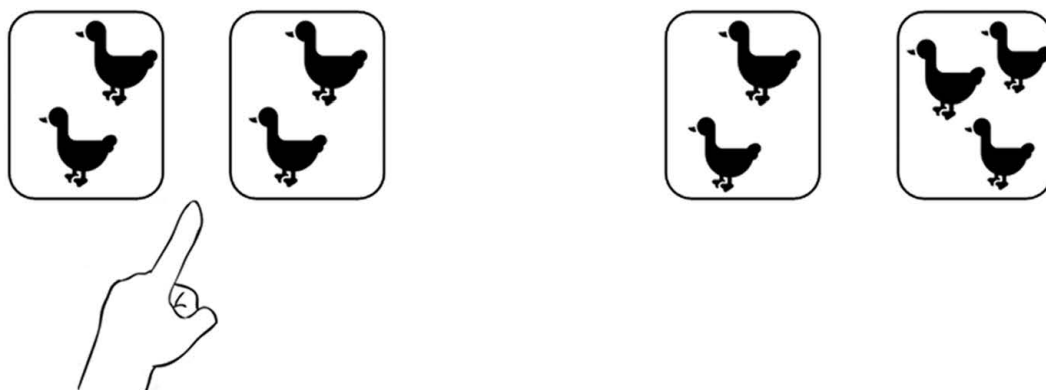


Рис. 5. Упражнение на сопоставление по количественному признаку
«Покажи одинаковые»

После освоения понятия «одинаковые» можно вводить в работу понятие «равно» вместе с математическим знаком «=» и предлагать обучающемуся ставить этот знак только между одинаковыми карточками.

Для более функциональной проработки понятия равенства предлагаем ребенку задание «Уравнять», используя различный дидактический материал или письменные упражнения.

Уравнять количество предметов можно двумя способами: **д о б а в и т ь** недостающие или **у б р а т ь** лишние. Необходимо обучать ребенка обоим способам. Если объем инструкции в этом случае слишком велик, используем подсказку: когда мы просим обучающегося «уравнять, добавив», на столе лежат предметы, которые можно доложить (см. рисунок 6), а когда «уравнять, убрав», на столе нет предметов (см. рисунок 7).

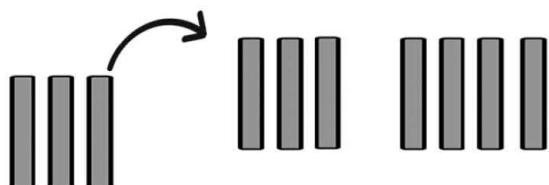


Рис. 6. Упражнение «Уравняй, добавив»

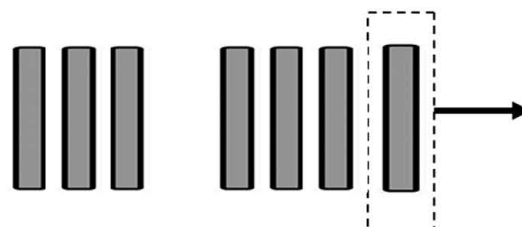


Рис. 7. Упражнение «Уравняй, убрав»

Постепенно нужно подводить обучающегося к выполнению этого упражнения без дополнительных пояснений, сопровождая его односложной инструкцией: «Уравняй». При этом можно перейти от предметного манипулирования к работе в тетради, предлагая ребенку зачеркивать или дорисовывать значки, чтобы получилось равенство (см. рисунок 8).



Рис. 8. Упражнение «Уравняй» (разными способами)

Когда ребенок освоил понятия «одинаковые» и «разные», мы можем перейти к более детальному изучению последнего через анализ признаков, характеризующих различие: «больше», «меньше», — и, далее, через их количественные выражения.

Для формирования понятий «большой» и «маленький» показываем обучающемуся изображения одних и тех же предметов разной величины на специально заготовленных карточках (см. рисунки 9, 10).

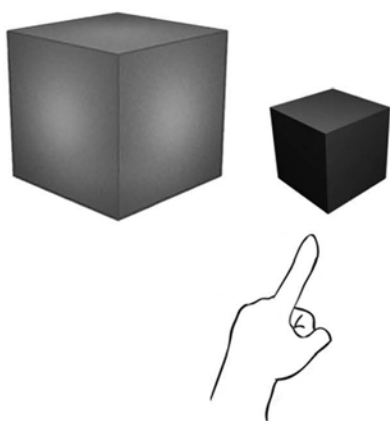


Рис. 9. Упражнение на различие
«Где маленький?»



Рис. 10. Упражнение на различие
«Где большой?»

Затем демонстрируем с помощью наглядных средств, что большие предметы вмещают внутри себя большее количество других предметов, а маленькие — меньшее количество (см. рисунок 11). Тогда мы говорим об их содержимом «больше» или «меньше».

Таким образом мы плавно осуществляем переход от понятий «большой» и «маленький» к понятиям «больше» и «меньше» (см. рисунок 12).

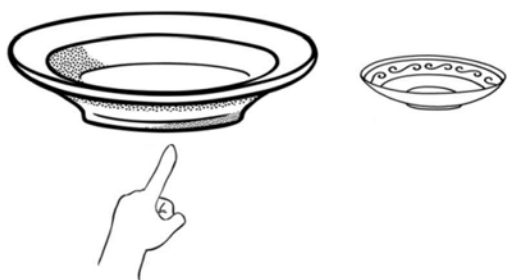


Рис. 11. Упражнение на различие
«Где большая тарелка?»

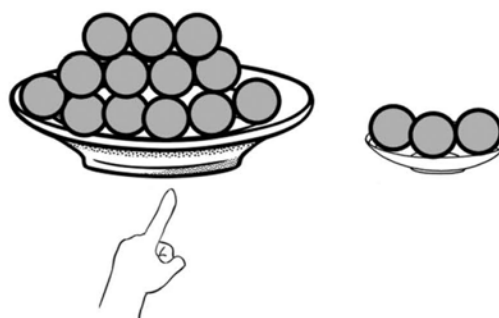


Рис. 12. Упражнение на различие
«В какой тарелке больше?»

По мере изучения подобного материала у ребенка формируется понимание количественных понятий «больше — меньше» вне взаимосвязи с предметом (см. рисунок 13).

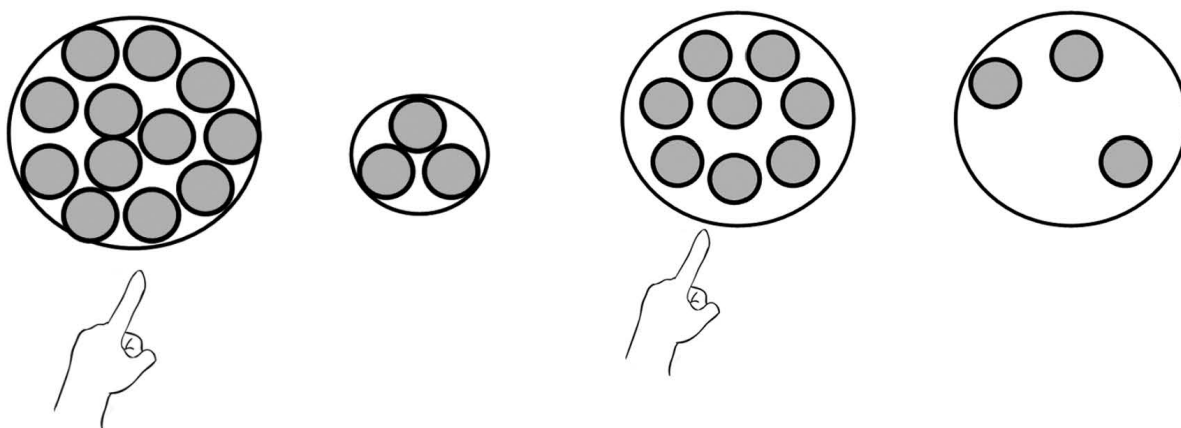


Рис. 13. Упражнение на различение «В какой тарелке больше?»

Следует отметить, что инструментами для изучения множеств, а также формирования понятий «больше» и «меньше» должны являться: на начальном этапе — *предметно-практические действия*, когда мы даем обучающемуся самостоятельно оперировать счетным материалом; на последующих этапах — *наглядность*.

Большое значение для обобщения знаний обучающегося и совершенствования его компетенций имеет использование **разного** материала в **разных** условиях и с **разными** людьми: учебно-дидактического материала, предметов обихода, социально-значимых объектов, имеющих мотивационное значение для ребенка.

При успешном освоении операции сравнения на предметном материале начинаем продумывать, как перевести данный вид работы в традиционный для математики **знаковый** формат.

Перед тем как приступить к изучению знаков «<» и «>» на письме, необходимо дополнительно проработать их применение на различном наглядном материале, предварительно изготовив изделие из картона, проволоки, металлического конструктора или пластилина. Предпочтительно выбирать те способы изготовления, с которыми дети смогут справиться самостоятельно, то есть нужно учитывать особенности их моторики.

После того как мы убедились в том, что у ребенка есть навык определять, где большее множество, мы можем перейти к применению знаков в отношении предложенного счетного материала, разделенного на две группы.

Трудность в дифференцировании данных знаков заключается в том, что они идентичны по изображению и различаются только расположением в пространстве. Понимание пространственных отношений часто является одной из дефицитарных областей для детей с РАС, поэтому необходимо формировать сложный для изучения навык на базе уже имеющегося.

Например, используя *метод обучения через наблюдение* [16], располагаем счетный материал на изучаемом знаке, изготовленном ребенком. Со стороны угла, обозначающего «меньше», уберется всего **один** предмет, а в диапазоне между двумя лучами, образующими часть знака, обозначающую «больше», —

н е с к о л ь к о предметов. Параллельно мы озвучиваем, что в одной части убралось м е н ь ш е предметов, в другой — б о л ь ш е.

Предлагаем обучающемуся самостоятельно выполнить задание аналогичным образом. В итоге у ребенка сложится визуальный стереотип, связывающий знак с уже знакомым количественным признаком. Постепенно следует уменьшать число предметов, чтобы в итоге оно соответствовало количеству точек на знаке (см. рисунок 14).

Отметим, что для обучающегося со сформированным пониманием понятий «больше — меньше» очевидно, что «два» больше, чем «один», но для более быстрого и устойчивого обусловления лучше начинать с максимально контрастных стимулов.

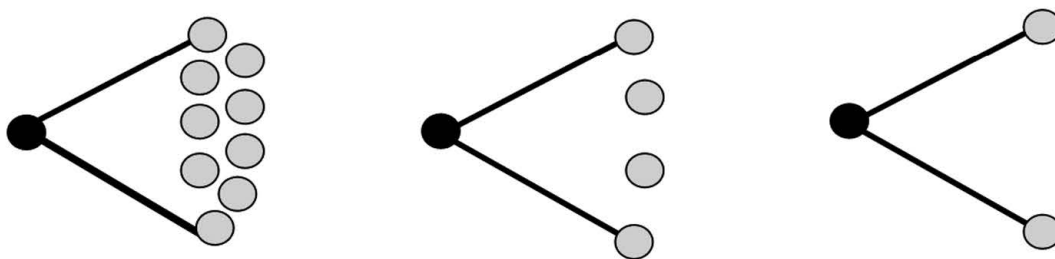


Рис. 14. Задание на различение знаков «>», «<»

Кроме наглядности в оперировании количеством счетного материала, можно формировать обусловление знака с ц в е т о м.

При этом важно соблюдать последовательность и единообразие в отношении *всех* математических знаков. Если мы используем в качестве опоры при обучении сложению красный цвет, а вычитанию — синий, то в отношении знаков «>», «<» нужно следовать той же логике: стороне, означающей «больше», соответствует красный цвет, «меньше» — синий. Эти же цвета можно использовать при изучении пространства: стрелку вправо обозначать красным, так как, продвигаясь по числовому ряду слева направо, мы идем в сторону увеличения, стрелку влево — синим.

При работе со знаками «>», «<» можно сначала выкладывать на сторону, означающую «больше», красные предметы, на угол знака — синий. Затем следует закрепить ассоциацию с цветом в письменной работе, раскрашивая точки на концах знака красным и синим цветами.

Важно постепенно учить ребенка самостоятельно применять маркировку цветом и в дальнейшем самому использовать подсказку в написании знака в неравенстве: красным карандашом ставить две точки со стороны большего числа, синим — одну со стороны меньшего и соединять их в знак. Умение самостоятельно делать *визуальные опоры* в учебном материале является важным навыком, применимым к любой учебной задаче.

Нужно сразу учить детей прочитывать одно и то же математическое выражение по-разному, фиксируя неравенство в речи, например: «т р и м е н ь ш е

семи, семь б о л ь ш е трех». Если ребенок затрудняется в склонении числительных, можно использовать менее лаконичную формулировку с союзом «чем» и тем самым избежать автоматизации аграмматизмов в речи («семь больше, ч е м три, три меньше, ч е м семь»).

Подобным образом необходимо проработать знак «=», в том числе используя аналогичные вышеперечисленным приемы уравнивания.

➤ Соотнесение цифры и количества

Когда обучающийся начинает хорошо различать количество предметов и сравнивать их (на разном счетном материале), следует переходить к уже знакомым большинству первоклассников с РАС цифрам и формировать навык соотнесения их с количеством.

Начальным шагом может стать *предметно-манипулятивная* работа с учебным материалом — карточками с цифрами и окошками, куда ребенок самостоятельно может положить фишки, спички и т. п. (см. рисунок 15).



Рис. 15. Тренировка навыка сопоставления цифры с количеством

Для дальнейшего формирования данного навыка, а также его генерализации продуктивно использовать игровую деятельность — например, предложить обучающемуся поиграть в настольную игру *лото*.

Заготавливаем поле, на котором изображены предметы в количестве от одного до пяти, и предлагаем ребенку соотнести с ними карточки с изображением чисел: сначала от 1 до 5, далее — от 1 до 10 (см. рисунок 16).

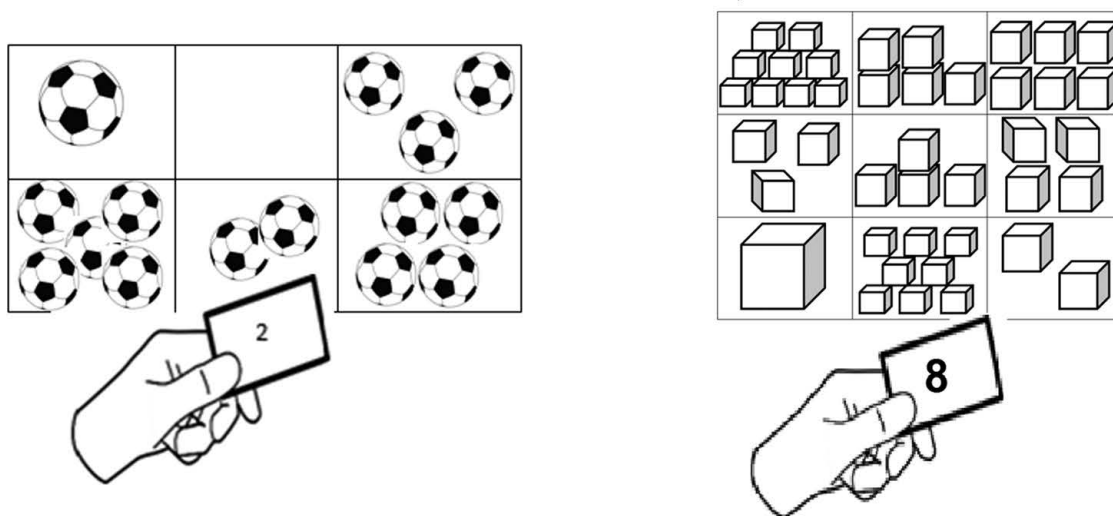


Рис. 16. Упражнение на сопоставление с помощью лото

После того как обучающийся освоил соотнесение цифры с количеством до пяти, следует научить его **о т с ч и т ы в а т ь** необходимое количество предметов из множества.

Перед ребенком раскладываются предметы в пределах десятка. Он получает инструкцию от педагога: «Дай четыре». Обучающийся должен отсчитать четыре предмета и дать их учителю. Данный навык гораздо сложнее, чем различить четыре предмета среди сгруппированных по три, четыре и пять, так как в этом случае ребенок может опираться на визуальную память.

Обучая отсчитывать нужное количество предметов, требуется использовать *визуальную поддержку* в виде карточки с цифрой — это поможет обучающемуся не потерять задачу в процессе.

Освоив таким образом счет до пяти, мы постепенно продвигаемся к десяти, наращивая по одной цифре по мере усвоения предыдущих.

После тщательной проработки понятия «цифра» мы можем перейти к изучению числового ряда, не подкрепляя каждую цифру демонстрацией натурального количества.

➤ **Цифры и числа от 1 до 10. Названия, обозначения, последовательность чисел. Построение натурального ряда чисел**

Большинство детей с расстройствами аутистического спектра достаточно легко запоминают числовой ряд в качестве целостного визуального или аудиального образа, но при этом часто затрудняются в анализе числовой последовательности: определении «соседей» числа, понимании его уменьшения и увеличения и т. д. В изучении числового ряда необходимо учитывать особенности данной категории обучающихся — их стереотипность и негибкость в уже приобретенных навыках — и стремиться избегать понимания натурального ряда чисел как некоего целостного неизменного понятия.

Вместе с тем известно, что дети с РАС лучше осваивают учебный материал, непосредственно *оперируя* с ним, производя действия, ведущие к конкретному результату. В связи с этим мы предлагаем изучать построение числового ряда на дидактическом материале — строке из чисел, в которой не хватает определенного числа.

Таким образом, для активного вовлечения ребенка в работу можно сразу использовать *тестовый* формат задания: перед учеником располагается числовой ряд с одним пропущенным числом, он выбирает карточку с нужной цифрой и кладет ее в пустое окошко.

Для обеспечения успешности освоения навыка можно начать с небольшого диапазона выбора среди вариантов ответов (см. рисунок 17) и постепенно усложнять задание, увеличивая количество вариантов ответов и продлевая числовой ряд от 5 до 10 (см. рисунок 18).

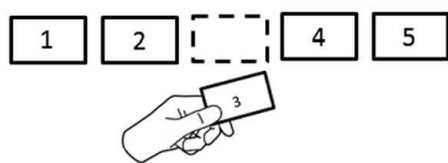


Рис. 17. Задание на освоение натурального числового ряда на начальном этапе

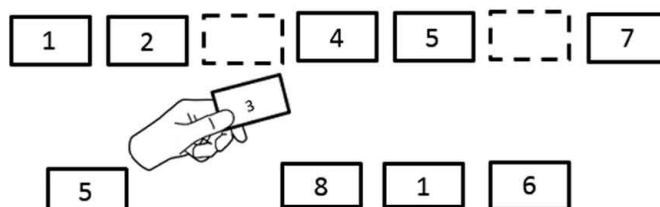


Рис. 18. Усложнение учебного задания на освоение натурального числового ряда

Кроме заполнения окошек, функциональному освоению числового ряда способствует *интервальный счет*, который помогает сформировать у обучающегося более гибкое представление о натуральном ряде чисел, что в дальнейшем окажет положительное влияние на развитие навыка счета на его основе. Следующим этапом изучения числового ряда должна стать работа над обратным счетом, в которой можно применять те же методы и приемы.

Для совершенствования освоения числового ряда можно использовать *метод шейпинга (shaping)* — преобразования существующего навыка в более совершенный [18]. Для его реализации необходимо установить исходный уровень конкретного навыка, на котором ребенок не сможет совершить ошибку и от которого мы будем постепенно развивать его.

Если обучающийся совсем не знаком с числовым рядом, стоит начать с предоставления ему только одной карточки с правильным ответом, и он, определяя ее на свое место, постепенно запомнит положение чисел. *Безошибочное обучение*, применяемое в данном случае, помогает создать ситуацию успеха, задавая нужный поведенческий импульс, повышая учебную мотивацию.

Затем можно ввести вторую карточку, изображение на которой будет *максимально отличаться* от правильного ответа, например на ней может быть представлено двузначное или трехзначное число, — таким образом, ребенку по-прежнему будет достаточно легко сделать правильный выбор. Постепенно следует усложнять задание, доводя умение обучающегося до самостоятельного выкладывания ряда.

Итак, реализация метода шейпинга осуществляется с помощью усиления каждой улучшенной реакции.

Следует также отметить, что необходимо *вовремя убирать подсказку*, варьируя ее вид и интенсивность, которые в данном задании зависят от исходных знаний обучающегося о числовом ряде. Если у ребенка сформировался его аудиальный образ без осознания понятия величины, можно предоставлять ему *вербальную* подсказку, проговаривая с ним ряд до нужного числа. Если же у обучающегося больше ресурсов в использовании зрительной памяти, следует помогать ему осуществлять правильный выбор карточки при помощи *физической, позиционной или жестовой* подсказок. При этом важно отслеживать обратную связь с преобладанием положительного фидбэка, максимально поддерживая инициативу обучающегося.

Итак, обучение ребенка «методом подсказок» возможно только через планомерный уход от них. Например, используя ф и з и ч е с к у ю подсказку, педагог должен редуцировать свою помощь, если навык уже начал формироваться, добиваясь не только точности реакции, но и ее самостоятельности. Так, если учитель помогал ребенку брать правильную карточку, держа его за кисть, то при условии правильной реакции (не менее трех раз подряд) он уже начинает поддерживать обучающегося под локоть, затем — за предплечье, а впоследствии навык становится полностью самостоятельным.

При выборе из нескольких карточек педагог может использовать п о з и ц и о н н у ю подсказку, располагая правильную максимально близко к обучающемуся или к отведенному для нее месту в числовом ряду. Уход от подсказки происходит за счет сглаживания «особой позиции» карточки.

Ж е с т о в а я подсказка заключается в том, что учитель сам показывает, какую карточку должен выбрать ребенок, не дожидаясь возникновения ошибки. Наиболее эффективным методом ухода от такой помощи является ее задержка во времени. Таким образом, пока учебный материал новый и вероятность ошибки велика, педагог максимально быстро дает подсказку; когда обучающийся начинает ориентироваться в материале, имеет смысл дать ему время подумать. Чем вероятнее правильный ответ, тем дольше задержка подсказки. Важно соблюсти баланс: не давать обучающемуся возможности ошибиться, так как накопление ошибочных реакций не способствует развитию навыка, но при этом помнить, что длительное использование подсказки на одном уровне может сформировать зависимость от нее.

Если ребенок часто неуспешен, то на этом этапе можно применять обучение через *наблюдение* — один из методов формирования новых навыков, когда сначала инструкция дается, например, тьютору, а затем, после того как обучающийся наблюдал за ее правильным исполнением, она предлагается ему самому [16]. Так мы избегаем применения исключительно метода подсказки в обучении, что минимизирует риск формирования зависимости, и учим ребенка учиться, наблюдая за другими людьми, что само по себе является важным навыком для детей с РАС.

После освоения данного материала можно переходить к изучению «соседей» числа. Следует отметить, что оно предполагает не только формирование понимания «на один больше» и «на один меньше», но и пространственных представлений «до» и «после», «сначала» и «потом», «справа» и «слева».

➤ Изучение состава числа. Подготовка к решению примеров

Одним из наиболее эффективных инструментов для обучения детей с РАС составу числа и решению примеров является *методика Нумикон*.

Н у м и к о н — это программа и набор наглядного материала, разработан-

ные для детей, испытывающих трудности при изучении математики. Он создан таким образом, чтобы задействовать сильные стороны обучающихся начальной школы — способности обучаться на практике, учиться наблюдая, а также запоминать и распознавать стандартизованные образцы или шаблоны при последующих предъявлениях. В Нумиконе числа от 1 до 10 представлены пластмассовыми формами-шаблонами разного цвета — благодаря этому они становятся доступными для зрительного и тактильного восприятия.

С помощью данной методики можно генерализовать знания, сформированные на предыдущем этапе: выстраивать последовательность по возрастанию или убыванию, соотносить формы-шаблоны Нумикона с карточками, на которых изображены цифры (или выполнять эту работу в тестах) (см. рисунки 19—23)

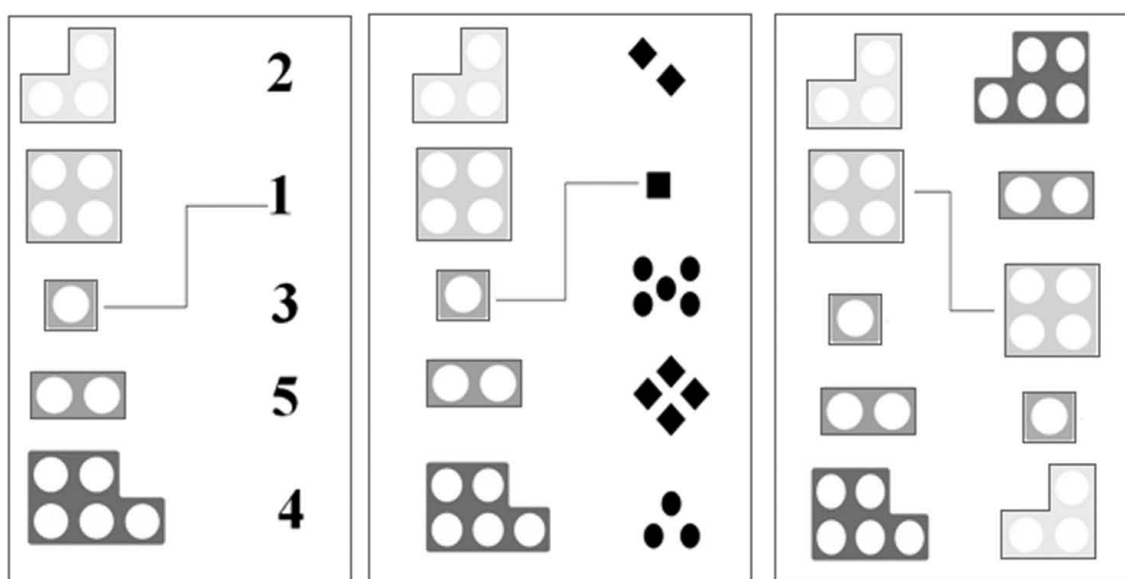


Рис. 19. Задание на соотнесение на материале Нумикона



Рис. 20. Задание на составление числового ряда на материале Нумикона

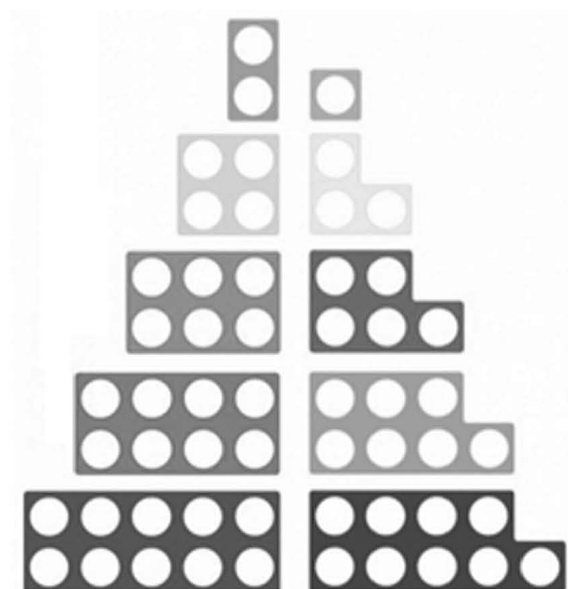


Рис. 21. Задание на разделение чисел на четные и нечетные на материале Нумикона

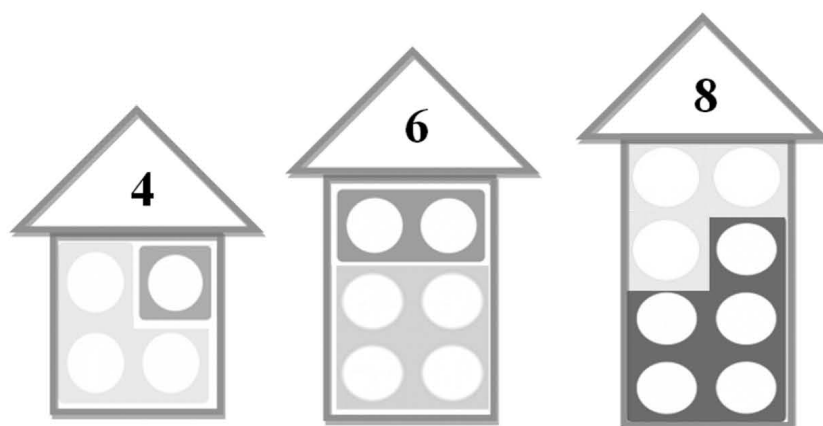


Рис. 22. Задание на изучение состава числа на материале Нумикона и методики «Числовые домики»

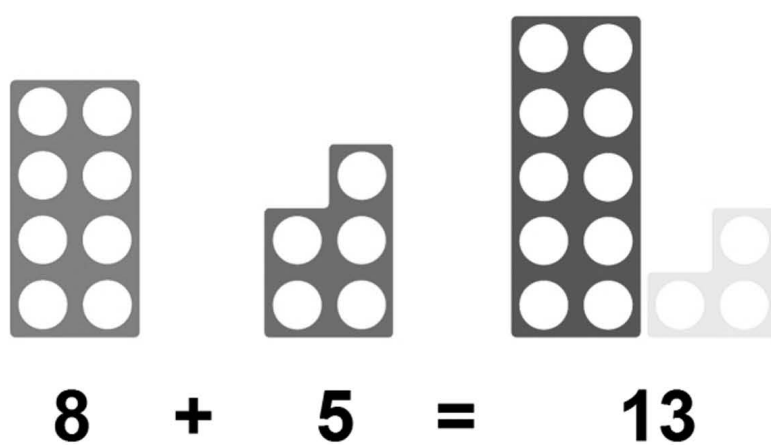


Рис. 23. Задание на решение примера с помощью материала Нумикона

>26<

► Подготовка к решению задач и уравнений

Решение *задач* является наиболее специфичной для обучающихся с РАС трудностью. Чаще всего данная проблема связана с дефицитом понимания речи, в том числе — письменной.

Для того чтобы нам начать работу с задачами, то есть с текстом, необходимо убедиться, что у ребенка сформировано понимание отдельных слов, часто встречающихся в задачах: «было», «стало» и т. д. Самое важное — чтобы обучающийся понимал глаголы.

Следует отметить, что учителя-логопеды ресурсных классов могут оказать большую помощь в формировании навыка решения задач, так как в область их компетенций входит расширение глагольного словаря.

Множество слов-синонимов, используемых в задачах, указывают на увеличение или уменьшение количества. Грамотное и систематичное расширение глагольного словаря с применением практических упражнений или использованием видеороликов эффективно формирует первоначальное восприятие действия, на котором базируется представление о значении глагола.

Например, для вычитания в задачах часто используются следующие слова: «ушли», «убежали», «забрали», «улетели», «съели», «отложили», «стало меньше на...» В задачах на сложение — другой набор характерных слов: «пришли», «доложили», «прибавили», «прилетели», «стало больше на...»

Необходимо проанализировать тексты задач, которые предстоит решать в ближайшее время, и составить перечень ключевых слов, для того чтобы помочь ребенку изучить их и дифференцировать как на слух, так и в тексте. Один из самых удобных методов на начальном этапе — *сортировка* глаголов на те, которые связаны со сложением, и те, которые указывают на вычитание.

В качестве закрепления рекомендуется разработать каталог глаголов и оформить его в виде настенного плаката, применяя опоры, рассмотренные в предыдущих примерах. Таким образом, с правой стороны класса в красной рамочке (на красном фоне или красными буквами) располагаем глаголы со значением увеличения количества, слева в синей рамочке (на синем фоне или синими буквами) — со значением уменьшения.

Подчеркнем, что ограничиваться в данной работе только введением каталога с новыми словами без опоры на личное восприятие и проживание действия неэффективно.

Можно начать с составления и решения задач с помощью реальных предметов, которыми обучающийся манипулирует. Далее постепенно переходить на шаблоны: вначале — изготовленные заранее для каждой задачи (см. рисунок 24), затем — на универсальные шаблоны (см. рисунок 25).

Условие	Было:	
	Улетело:	
Вопрос	Сколько птиц <u>осталось</u> ?	
Решение	5 – 2 = 3	
Ответ	3 птиц осталось	

Рис. 24. Шаблон для решения конкретной задач

Условие	Было:	
	Прибавилось/ Убавилось	
Вопрос	Стало	
Решение		
Ответ		стало

Рис. 25. Шаблон для решения типовых задач

В дальнейшем, когда обучающийся столкнется с решением задач в несколько действий, не всегда будет возможно систематизировать их в подобные таблицы. Поэтому необходимо постепенно учить ребенка прорабатывать информацию подобным образом во внутреннем плане.

В данном случае можно прибегнуть к *методу сортировки*, то есть после прочтения каждого предложения задачи дифференцировать его смысл с обучающимся по критерию «знаю данные» — «не знаю данные». Отметим, что во многих задачах в одном предложении может содержаться несколько вопросов, что требует более тщательного анализа.

Как только в тексте задачи встречаются слова, свидетельствующие об отсутствии точных данных, мы определяем их как то, что нужно посчитать, и маркируем ключевое слово цифрой «1». Таким образом, мы сразу определяем последовательность действий, то есть далее этот первый вопрос будет первым действием в решении задачи. Соответственно, второй вопрос будет вторым действием и т. д. По окончании анализа текста нужно определить г л а в н ы й в о п р о с, сделав на нем акцент и дополнительно его промаркировав (например, подчеркнув или выделив цветом), так как впоследствии ребенок может столкнуться с задачей, в которой главный вопрос находится в середине текста. Поэтому постепенно нужно обучать его находить в тексте вопрос: «Что мы должны узнать в итоге?» — и маркировать его особым образом.

П р и м е р: У Гали было 9 конфет (*я знаю*). У Миши⁽¹⁾ на 3 конфеты больше (*я должен решить*). У Люси⁽²⁾ в три раза меньше, чем у Миши (*я должен решить*). У Кати⁽³⁾ столько же, сколько у Люси и Миши вместе (*я должен решить*). Сколько всего конфет было у ребят⁽⁴⁾?

Следующим сложным аспектом в изучении математики является работа над *уравнениями* с одним неизвестным.

Подготовку к решению уравнений необходимо начинать с 1-го класса, обучая ребенка *сортировать* в учебном материале и з в е с т н ы е и н е и з в е с т н ы е компоненты.

В данном вопросе невозможно обойтись без работы педагога-психолога по

формированию модели психического у детей с расстройствами аутистического спектра, без которой понимание смысла понятия «неизвестный» невозможно.

Когда обучающийся начинает оперировать понятиями «известный» и «неизвестный», нашей задачей становится их перенесение в математические уравнения с помощью *наглядности* и *этапности действий*.

В качестве наглядного материала, обозначающего понятие «неизвестный», возьмем непрозрачную коробку с множеством предметов внутри (например, машинок). Показываем ее обучающемуся, сообщаем, что́ внутри, спрашиваем: «Сколько там машинок?». Ребенок должен ответить: «Неизвестно». После этого мы достаем из коробки одну игрушку, комментируем свои действия. Затем разрешаем ему забрать оставшиеся машинки. Показываем, что у нас одна машинка, а у него, например, две, и спрашиваем: «Сколько же было игрушек в коробке?». Когда обучающийся ответит: «Три», — важно сделать акцент на том, что теперь нам *известно*, сколько было предметов.

Следует разыграть разные варианты ситуаций с неизвестным: когда ребенок не знал, сколько было машинок, а мы вынули или положили известное ему количество; когда он знал, сколько было, но мы не показали, сколько забрали из коробки или добавили в нее.

Необходимо начинать решение уравнений с простых примеров, чтобы обучающийся мог отвечать бегло, без подсчетов.

Для перехода к письменному выражению уравнения можно воспользоваться условным обозначением пустого квадрата вместо «х» — так обучающемуся будет проще перейти от наглядно-действенного способа к наглядно-образному, используя ассоциацию с коробкой с неизвестным содержимым, например: $\square - 5 = 2$.

Важно отметить, что для того чтобы приступить к решению даже самых простых уравнений, необходимо убедиться, что у ребенка есть четкое понимание того, что сумма всегда состоит из двух или более частей. Часто дети с расстройствами аутистического спектра демонстрируют правильное решение примеров благодаря хорошей механической памяти или прекрасно освоенному манипулированию счетными материалами, но не могут перейти к решению уравнений.

В этом случае рекомендуем проработать это понимание как *метапредметную компетенцию* на уроках технологии или рисования. Продуктивным упражнением будет смешивание пластилина или красок двух цветов для получения третьего. Его можно включить в проблемные задания. Например, учитель просит нарисовать голубое небо, а у обучающегося нет голубой краски, а есть только синяя и белая; или ребенку нужно сделать поделку — дерево с оранжевыми листочками, при этом у него есть только красный и желтый пластилин.

Данный пример иллюстрирует возможность работы над метапредметными компетенциями через совмещение задач разных предметных областей в рамках интегрированного урока.

АДАПТАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Предмет «Окружающий мир» обладает наибольшим развивающим потенциалом для обучающегося с РАС. Во-п е р в ы х, значительную часть учебного материала можно сделать максимально наглядной, а значит, доступной для ребенка. Во-в т о р ы х, содержание дисциплины обучающийся может усваивать через ощущения и восприятие среды, в которой он находится, что часто является дефицитарным для данной категории детей и нуждается в отдельной проработке. В-т р е т ь и х, познание окружающего мира способствует естественному развитию мыслительных процессов: анализа, синтеза, сравнения, классификации.

Вместе с тем в изучении данного предмета обучающиеся сталкиваются с большим количеством трудностей, обусловленных не только их речевыми и когнитивными особенностями, но и низким уровнем общей осведомленности, что связано с дефицитарной коммуникацией и узкими интересами. Кроме того, отдельную сложность вызывает освоение абстрактных понятий, таких как «Родина», «экономика», «экология», «промышленность» и т. д. Также может быть проблемным понимание правил социального поведения, например правил безопасности на улице, в транспорте, в общественных местах. Как уже говорилось в разделе, посвященном математике, весьма часто дети с аутистическим расстройством бывают неуспешны в усвоении временных и пространственных понятий и последовательностей.

В связи с этим самой главной задачей при адаптации заданий по окружающему миру является *максимальная визуализация*, а также возможность подкрепить знания, получаемые в устной форме, различными видами *практической деятельности*. Также важно опираться на сильные стороны обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

В изучении данной дисциплины следует сначала уделить внимание темам, связанным с самим ребенком и его ближайшим окружением, — это будет способствовать формированию его жизненных компетенций и поможет быстрее адаптироваться к школьной жизни.

Значимыми компетенциями для освоения материала по окружающему миру являются умения классифицировать по категориям и систематизировать информацию, а также отвечать на вопросы и задавать их.

Кроме того, важно помочь ребенку проработать набор методов и форм освоения знаний, на основе которых можно наращивать непосредственный содержательный компонент. Обучающиеся с РАС являются не только потребителями структурированной среды — со временем они сами становятся ее создателями. Многие дефектологи подтвердят, что дети с аутистическим расстройством особенно успешны в *сортировке* предметов, в том числе по признакам и категориям.

Одним из наиболее знакомых дидактических пособий для обучающихся с РАС является *лото*. Принцип соотнесения, как правило, освоенный детьми в дошкольном возрасте, позволяет не только сопоставлять идентичные предметы или изображения, но и сортировать их (см. рисунок 26). В процессе такой работы развиваются мыслительные процессы: сравнение, классификация, обобщение предметов, явлений и их признаков. Таким образом, научив ребенка, например, сортировать изображения зверей, птиц и насекомых по их признакам, мы не только изучаем группы животных, но и развиваем у школьника способность к классификации.

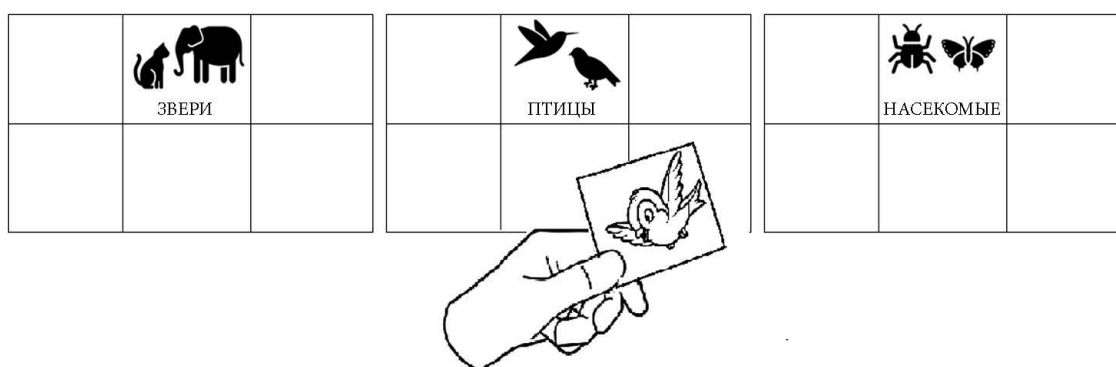


Рис. 26. Задание на классификацию животных

Следует отметить, что на этапе адаптации специфика предмета позволяет сформировать у ребенка *п о з и ц и ю* *у ч е н и к а* посредством активизации его словарного запаса в области учебных принадлежностей, а также визуализации и вербализации правил учебного поведения. Для решения данной задачи можно предложить ребенку сортировку учебных предметов и, например, предметов гигиены (см. рисунок 27).

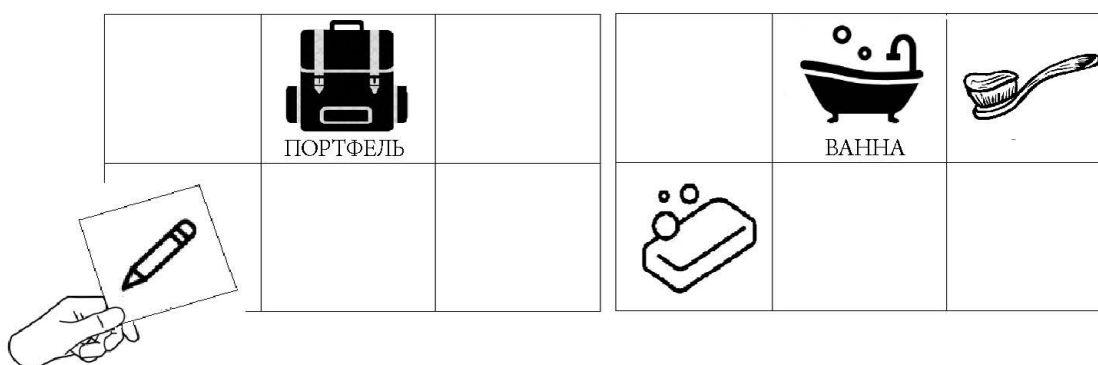


Рис. 27. Задание на изучение темы «Мир предметов вокруг меня»

Далее мы постепенно продвигаемся в изучении категорий от **максимально близких** обучающемуся до **абстрактных**, которые выходят за рамки предметно-действенного опыта.

Одна из первых тем программы 1-го класса — «Родина». В ней рассматриваются определения и понятия, которые трудно преподнести через переживание опыта и внедрение в деятельность.

Например, ребенку с особыми образовательными потребностями трудно воспринять информацию о столице, если он никогда не был в Москве. Если же обучающийся вовсе не покидал пределы родного города, ему сложно сравнивать понятия «Родина» и «малая родина».

Тем не менее с помощью наглядности и предъявления материала в доступной и знакомой форме мы можем обеспечить понимание и данной темы. Необходимо заготовить фотографии родного города, причем именно тех мест, где ребенок часто бывал. Тем же способом изучаются достопримечательности Москвы.

Даже если обучающийся плохо запоминает материал без опоры на собственный опыт, он сможет безошибочно рассортировать изображения, с которыми он хорошо знаком, и те, с которыми мало знаком (см. рисунок 28). Как уже неоднократно отмечалось выше, именно за счет применения *метода безошибочного обучения* дети с расстройствами аутистического спектра быстро осваивают новые знания.

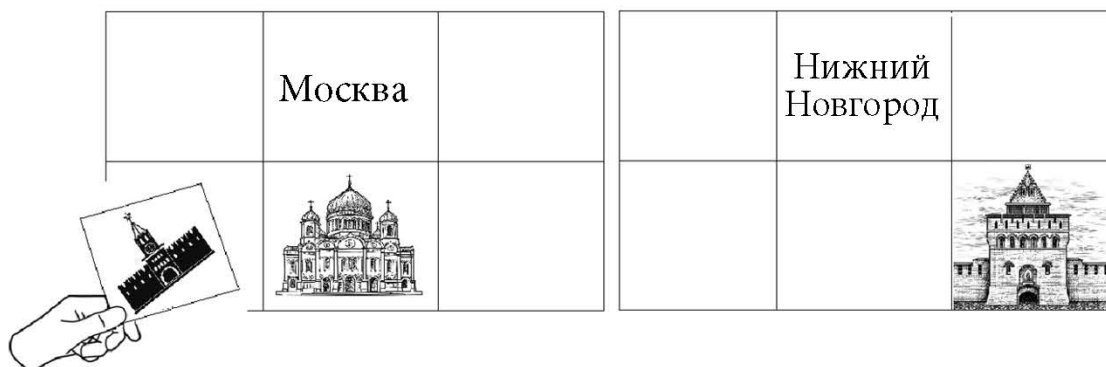


Рис. 28. Задание на изучение темы
«Столица России. Мой родной город»

Таким же образом можно сформировать понятия «Родина» и «малая родина» (см. рисунок 29). Изучение сразу двух тем целесообразно для обозначенной категории детей, поскольку минимизирует последующие ошибки. Если ребенок изучает определенную тему, а затем аналогичную ей, то есть большая вероятность того, что произойдет смешение и подмена понятий.

Этим же принципом следует руководствоваться при изучении схожих элементов аналогичных тем, например гербов России и родного города.

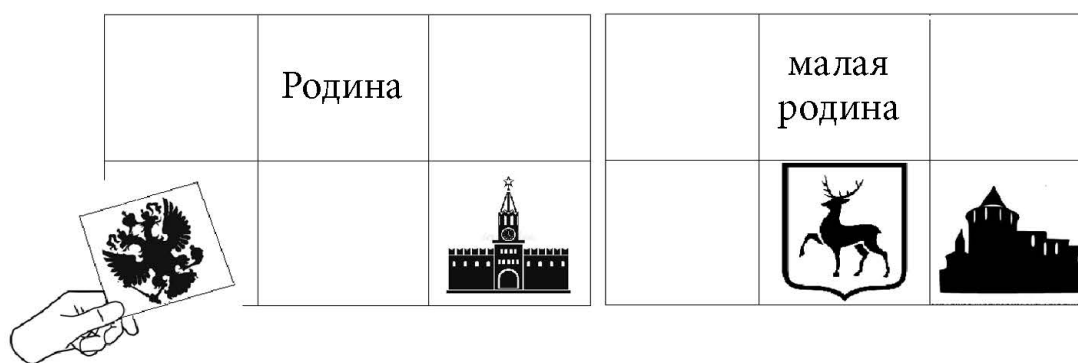


Рис. 29. Задание на изучение темы «Родина. Малая родина»

Обучающимся с РАС рекомендуется преподносить учебный материал большими разделами, что позволяет использовать различные приемы его *систематизации* — одну из ресурсных сторон данной категории детей в обучении. Некоторые обширные темы мы можем детализировать даже глубже уровня программы, упрочняя имеющиеся знания и создавая заделы на следующие, более сложные периоды.

Дети с аутистическим расстройством достаточно трудно воспринимают новые принципы и формы приобретения знаний, поэтому, когда незнакомая форма освоена, важно максимально наполнить ее содержанием.

Например, в 1-м классе ребенок должен научиться сравнивать животных и относить их к определенным группам: звери, рыбы, птицы и насекомые. Если обучающийся успешно освоил деление животных на группы, то он, скорее всего, способен классифицировать их по более детальным признакам и категориям, не переключаясь на другую тему. Таким образом, опираясь на те же принципы адаптации материала, мы можем предложить ребенку сравнение животных по способам питания, а также месту в цепях питания, по их верхнему покрову, месту обитания и т. д. (см. рисунки 30, 31).

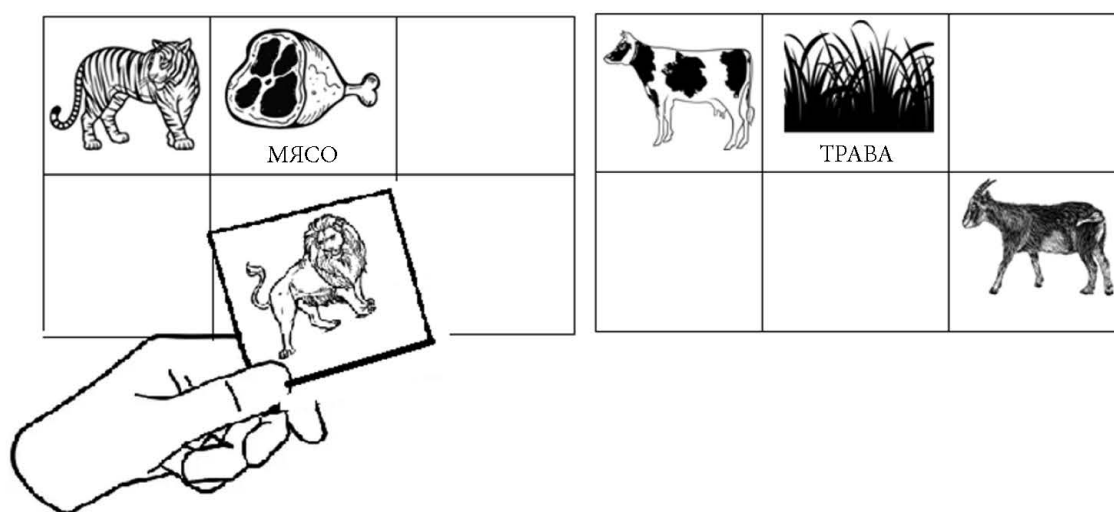


Рис. 30. Задание на изучение темы «Кто что ест?»

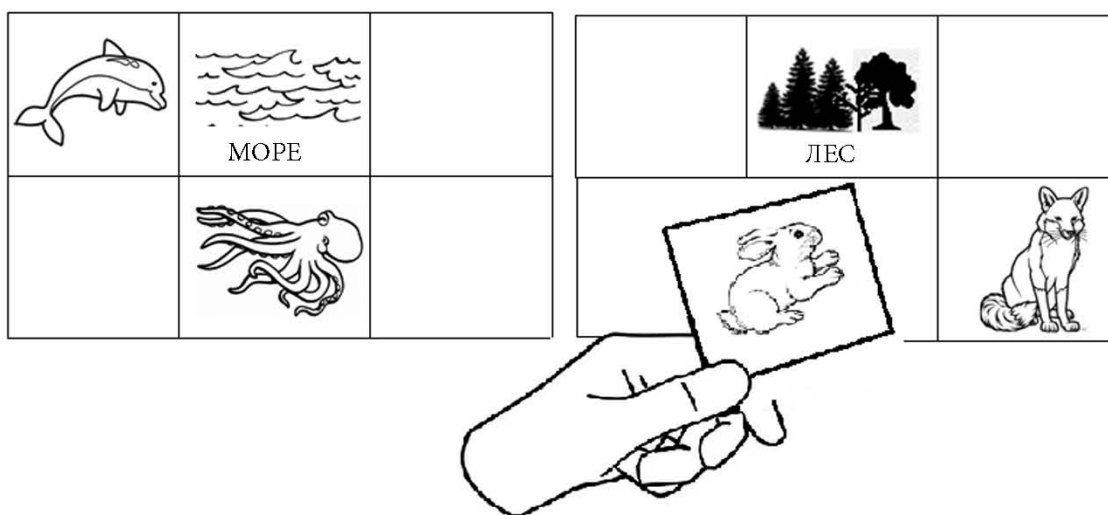


Рис. 31. Задание на изучение темы
«Кто где живет?»

Тема «Животные», как правило, нравится детям, так как обладает богатым потенциалом в наглядности. Изучая ее, можно сосредоточиться на деталях их жизни, расширив не только словарный запас обучающихся, но и способность к более подробной классификации.

В содержание предмета «Окружающий мир» включено большое количество материала для проработки понятий части и целого. Изучая мир живой природы — животных и растения, — мы анализируем детали и по ним воссоздаем, то есть синтезируем, целостный образ (см. рисунок 32).

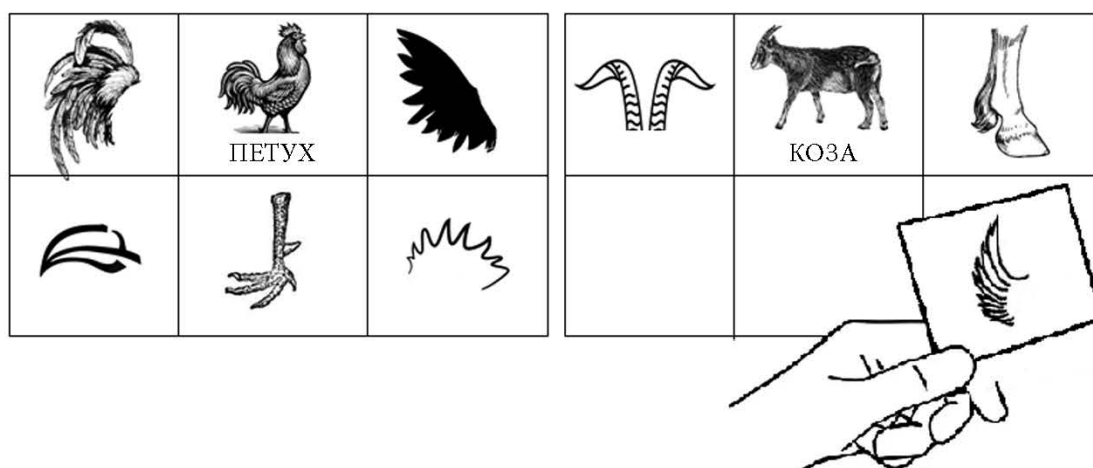


Рис. 32. Задание на изучение темы
«Части тела животных»

Можно предложить и другую форму изучения тех же тем: соединить линиями подходящие по смыслу объекты (см. рисунок 33).



МЕДВЕДЬ



ШЕРСТЬЮ

П



ЁРШ

О



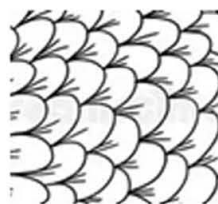
ПЕРЬЯМИ

К



ЁЖ

Р



ЧЕШУЕЙ

Ы



ВОРОН

Т



ИГОЛКАМИ

Рис. 33. Задание на изучение темы «Кто чем покрыт?»

При изучении категорий и характеристик животных важно тренировать у детей навыки *развернутого ответа*. В визуальных опорах необходимо предусмотреть не только изображения, но и **с л о в а-п о д с к а з к и**, с помощью которых обучающийся сможет выстроить предложение (см. рисунок 34).

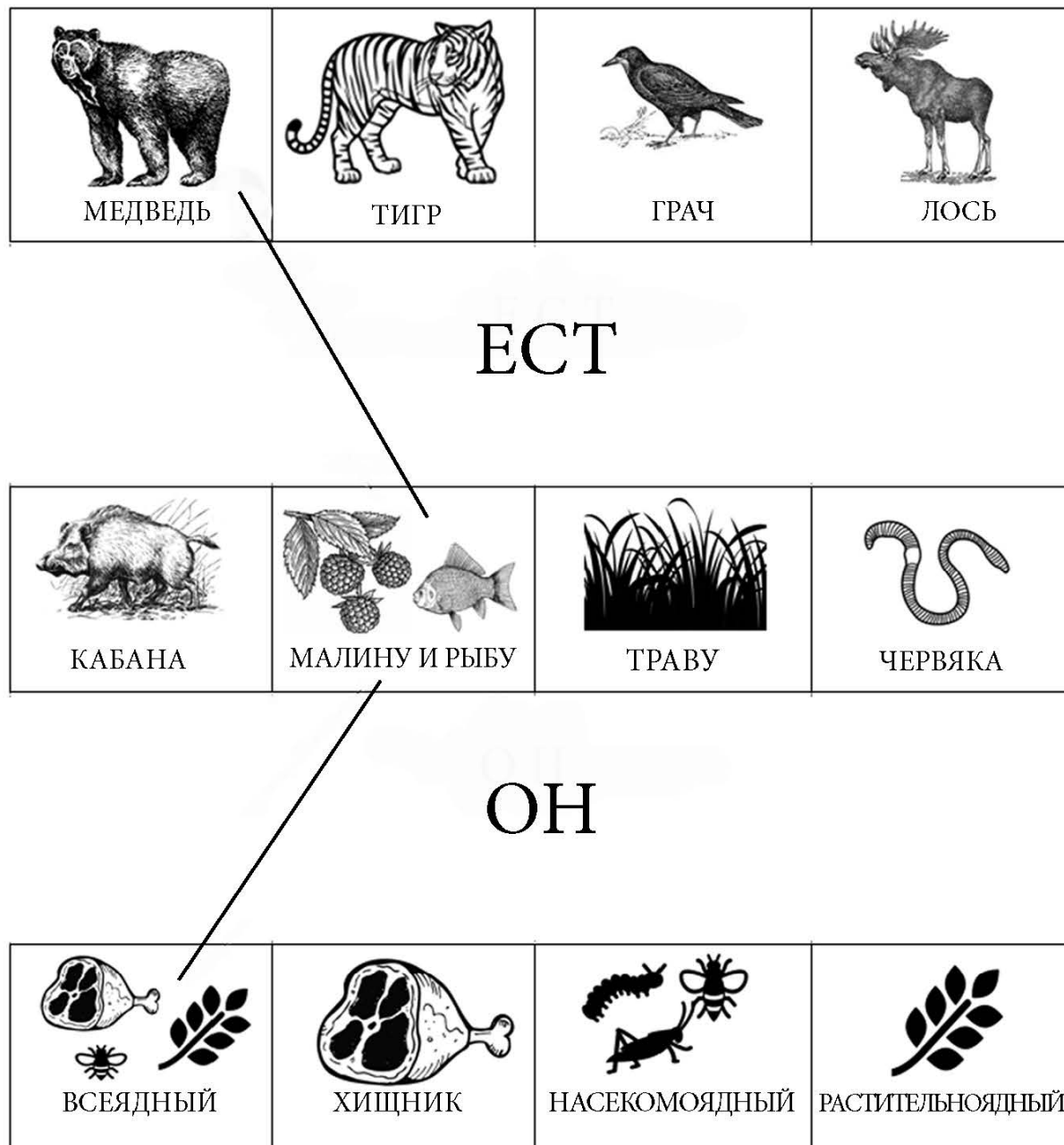


Рис. 34. Задание на изучение темы «Способы питания животных»

Если ребенок хорошо освоил тему, можно углубить ее, продвинувшись немного за границы программы 1-го класса, и попробовать в игровой форме ознакомить ученика с цепями питания (см. рисунок 35).



Возможные варианты:



Рис. 35. Задание на изучение темы «Цепи питания»

Опираясь на те признаки, которые можно наблюдать, мы классифицируем и растения, например по месту произрастания (см. рисунок 36).

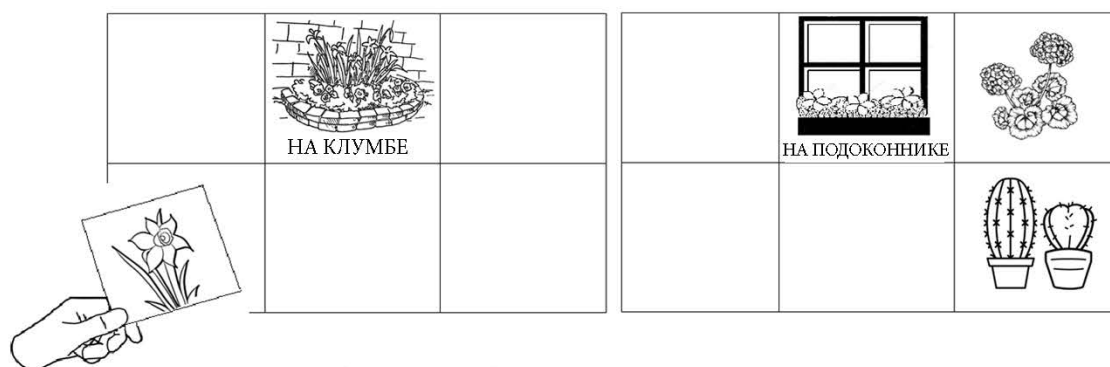


Рис. 36. Задание на изучение темы
«Что где растет?»

Крайне важно в рамках дисциплины проработать с ребенком *пространственные и временные представления* — один из наиболее распространенных дефицитов детей с РАС. Данные метапредметные компетенции чрезвычайно важны для освоения школьниками программы, и предмет «Окружающий мир» является наиболее сильным ресурсом для их формирования.

Формирование *пространственных представлений* начинается с конкретных наблюдений: «Что под ногами?», «Что над головой?». Изучение темы осуществляется уже привычным *методом сортировки* (см. рисунок 37).

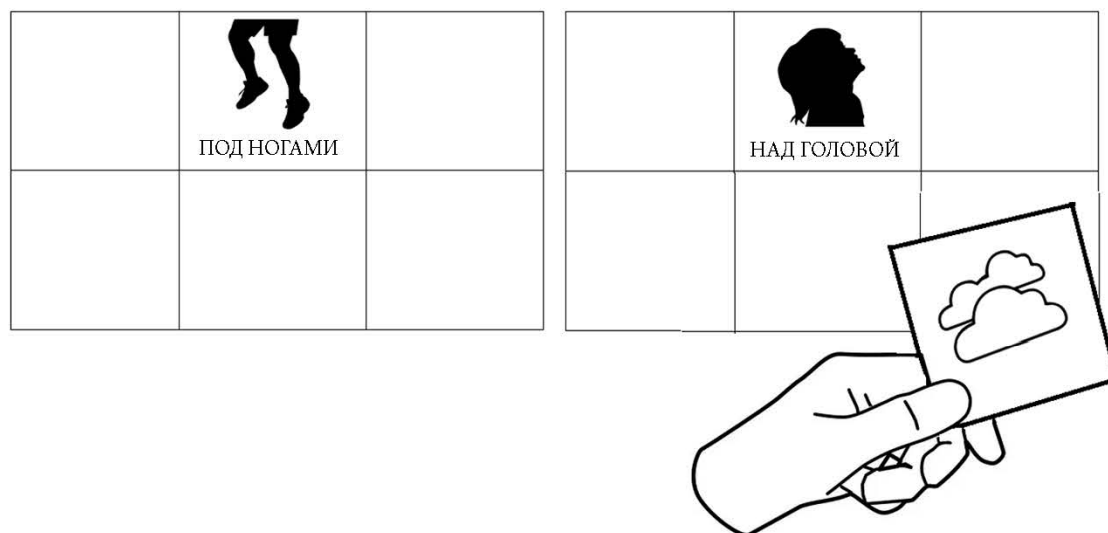


Рис. 37. Задание на изучение темы
«Что над головой, что под ногами?»

С помощью данного способа работы с материалом можно освоить достаточно большую часть информации по предмету «Окружающий мир», опираясь на понимание, а не на заучивание. Причем системность знаний обеспечена уже самим методом их освоения.

Временные категории менее однозначны и наглядны, чем пространственные, однако эти знания также необходимо максимально доступно донести до обучающегося. Изучение следует начинать с времен года (см. рисунок 38) и природных изменений, причем содержание материала зависит от того, какое время года ученик может наблюдать за окном [3].

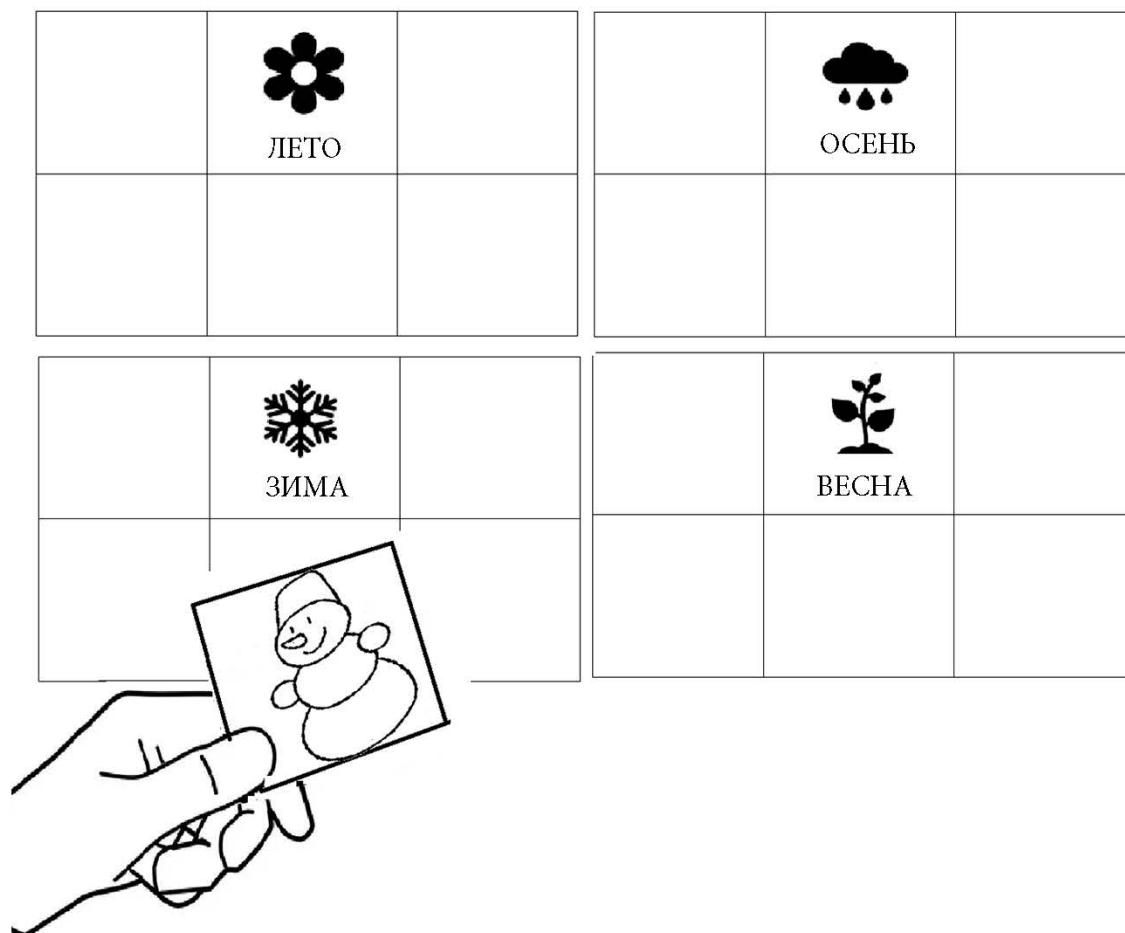


Рис. 38. Задание на изучение темы
«Времена года»

Наиболее доступное временное представление — «день и ночь» (см. рисунок 39), так как смену времени суток мы наблюдаем постоянно, а соответственно, можем тренировать это понимание каждый день.

На первых этапах стоит избегать изучения сходных категорий, когда ребенку трудно выделить ключевой признак, например «вечер и ночь» или «утро и день». Следует выбирать полярные предметы или явления.

Применение метода безошибочного обучения будет способствовать более быстрому освоению материала и формированию мыслительных операций.

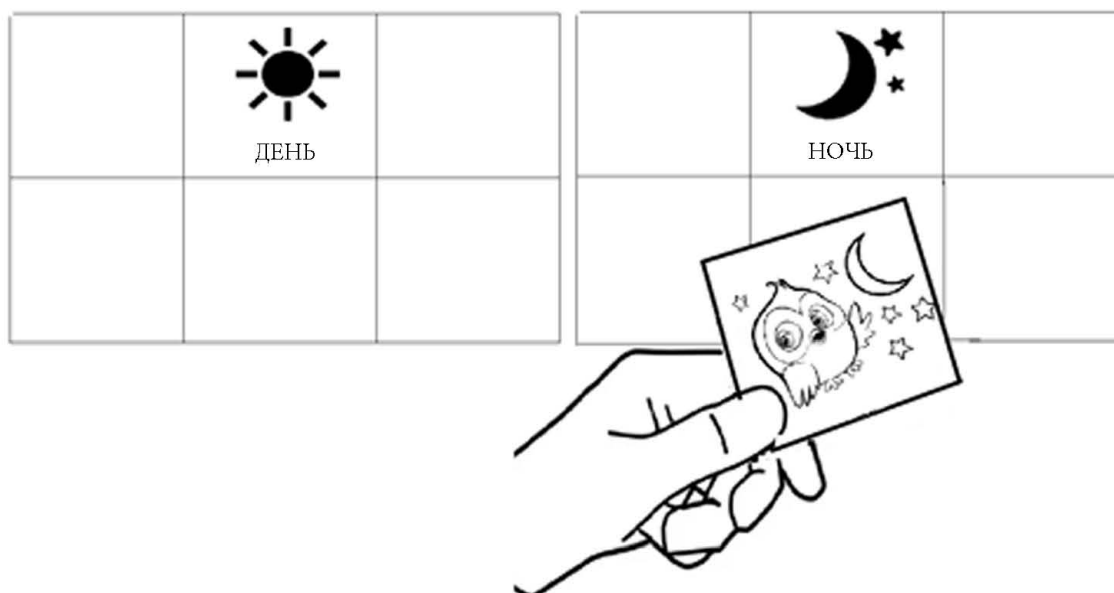


Рис. 39. Задание на изучение темы «Время суток»

Далее можно перейти к изучению дней недели. Эта тема тоже достаточно проста, так как предоставляет возможность ежедневной тренировки.

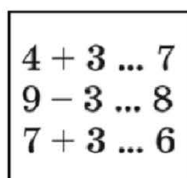
Что касается темы месяцев, то она сложнее для освоения, поскольку их больше, чем дней недели, и они не обладают такими характерными признаками, как времена года.

Остановимся на изучении дней недели. Здесь важно ежедневно опираться на расписание учебного дня ребенка (см. рисунок. 40)

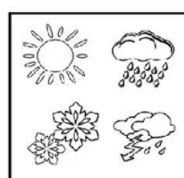
ПОНЕДЕЛЬНИК



РУССКИЙ ЯЗЫК



МАТЕМАТИКА

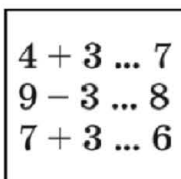


ОКРУЖАЮЩИЙ
МИР



РИСОВАНИЕ

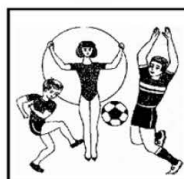
ВТОРНИК



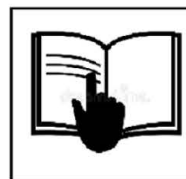
МАТЕМАТИКА



РУССКИЙ ЯЗЫК



ФИЗКУЛЬТУРА



ЧТЕНИЕ

Рис. 40. Расписание учебного дня

Кроме того, можно использовать уже привычный метод соотнесения и осуществлять постепенный переход от непосредственного наложения надписи на надпись к выкладыванию дней недели в аналогичном формате по памяти или с опорой на порядковый номер дня (см. рисунок 41).



Рис. 41. Задание на изучение дней недели

С целью формирования понимания структуры недели, а также профилактики усталости от учебной нагрузки нужно учить детей подразделять дни на учебные и выходные (см. рисунок 42)



Рис. 42. Разделение дней недели на учебные и выходные

Крайне важно, чтобы обучающийся ежедневно практиковался в определении погоды, времени года, числа и дня недели. Для этого необходимо заготовить специальный календарь, с которым дети могут работать, используя стандартный календарь и наблюдение за погодными условиями и другими особенностями природы (см. рисунок 43).

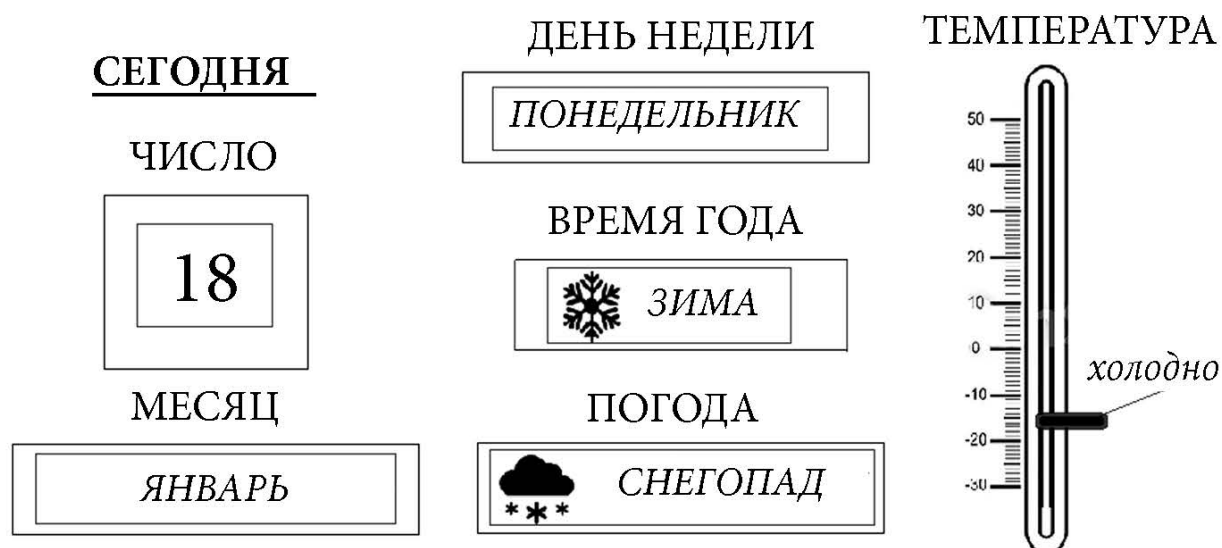


Рис. 43. Пример формата «календаря природы»

Желательно, чтобы изготовление дидактического материала, который дети будут ежедневно использовать, происходило с их активным участием, так как это значительно повышает их вовлеченность в учебный процесс.

АДАПТАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Предмет «Русский язык» крайне важен для развития речи и полноценной коммуникации, особенно для детей с РАС, которые часто отстают по этим показателям.

Исходный уровень речевого развития имеет большое значение для освоения русского языка, и в то же время продвижение в его изучении делает речь ребенка с аутистическим расстройством более разнообразной и естественной.

Речь обучающегося с РАС часто не развивается спонтанно. Однако при правильном преподнесении материала, последовательном и детальном изучении правил и их дальнейшей генерализации ребенок может продемонстрировать достаточно высокий уровень речевого развития.

➤ Работа на уровне слова

На начальном этапе изучения русского языка необходимо остановиться на глубокой проработке слова.

Обучающимся с РАС часто легко дается глобальное чтение, но им сложнее, чем другим детям, делить слова на слоги. В изучении данной темы мы снова можем прибегнуть к *методу сортировки*: делим заготовленные карточки со словами и слогами на две группы (см. рисунок 44).

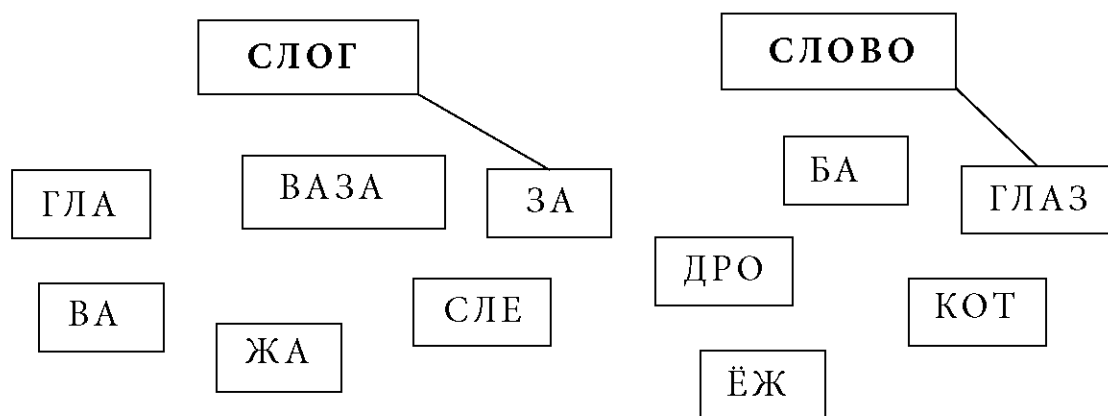


Рис. 44. Упражнение на сортировку слогов и слов

С целью формирования навыка выделения слогов можно использовать *метод корректурной пробы* (см. рисунок 45).

Подчеркни слова линией, а слоги обведи в круг

Пример: СОК (ТИ)

КОТ ЛИ ВА ГУ АЖ РОТ ГОН ФЛИ РИТЬ ТРАВА ПО АК
ДОМ УРОК ЧА ЧАЙ СЫ ТРО КАША ТРО МАК ЛЕВ ИК
МОЧ ЛЕС ЛЕЖ ПЕВ ОСА ЛИПА ПРЕ СЛЕ АИСТ ЛЕ УМ

Рис. 45. Корректурная проба на дифференциацию слогов и слов

Изучая слоги, важно сразу обеспечить генерализацию, чтобы ребенок мог не только выделять их, но и составлять из них слова (см. рисунок 46).

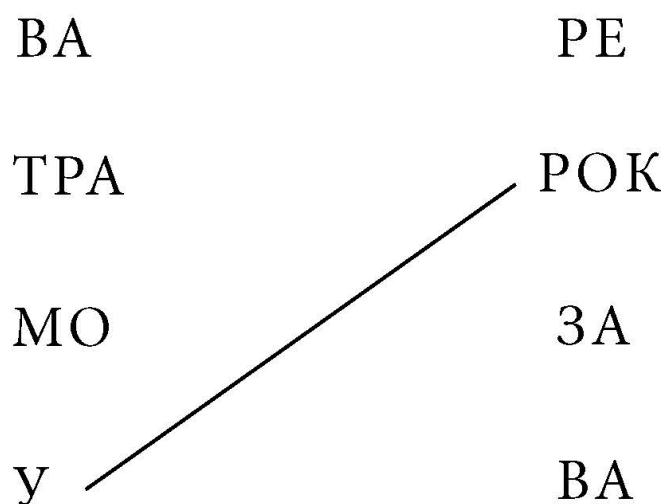


Рис. 46. Упражнение на составление слов

Изучая слова, мы снова обращаемся к использованию систематизации *части и целого* через различные уровни их разбора: фонетический, морфемный, лексический. Но для того чтобы приступить к этим заданиям, необходимо научиться выделять и анализировать более простые части слова.

Звук — это минимальная единица слова. *Фонетический* анализ предваряет огромная пропедевтическая работа.

Самое общее и в то же время простое деление звуков — на *г л а с н ы е* и *с о г л а с н ы е*. И здесь нам снова поможет один из самых доступных методов изучения материала для детей с РАС — *метод сортировки*.

Существует множество наборов букв, где гласные — красные, а соглас-

ные — синие. Их может сортировать даже ребенок, не знающий буквы. Но следует учитывать, что дети с расстройствами аутистического спектра переучиваются с большим трудом. В связи с тем что в дальнейшем при изучении мягких согласных применяется зеленый цвет, использование в отношении одних и тех же звуков или букв разных цветов может вызвать диссонанс, что нежелательно для ребенка с РАС. Следовательно, для облегчения дифференциации гласных и согласных следует выделять цветом (красным) только гласные буквы, а для согласных оставить нейтральный — черный цвет.

Отдельную сложность для обучающихся с РАС могут представлять йотированные звуки — как и любой материал, содержащий двойное значение.

Большинство детей данной нозологической группы достаточно рано, быстро и часто даже самостоятельно осваивают буквы, так как знаковые системы наиболее вероятно попадают в сферы их особых интересов. Однако это может приводить к дальнейшим трудностям звукового анализа, когда нужно понимать, что в одной букве может содержаться не один звук. Данное понимание требует пересмотра материала, освоенного ранее, что является одной из основных учебных трудностей детей с аутистическим расстройством.

Изучать йотированные звуки можно *методами наложения или соотнесения* (см. рисунок 47).

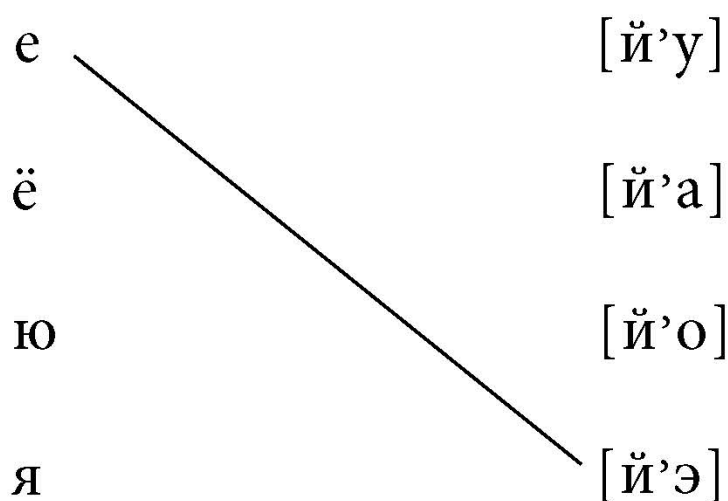


Рис. 47. Упражнение на соотнесение йотированного звука и буквы

После освоения гласных и согласных можно перейти к различению мягких и твердых согласных. Изучение данной темы полностью опирается на слуховой анализ, что может вызывать трудность у детей с РАС. В связи с этим *цветовые опоры* становятся для обучающихся данной категории еще более актуальными.

Необходимо усилить схематичную структуру слова слоговыми таблицами, где мягкие согласные выделены зеленым цветом, а твердые — синим (см. рисунок 48). Несмотря на их многочисленность, вероятность того, что ребенок их запомнит, достаточно велика благодаря его ресурсам визуального восприятия.

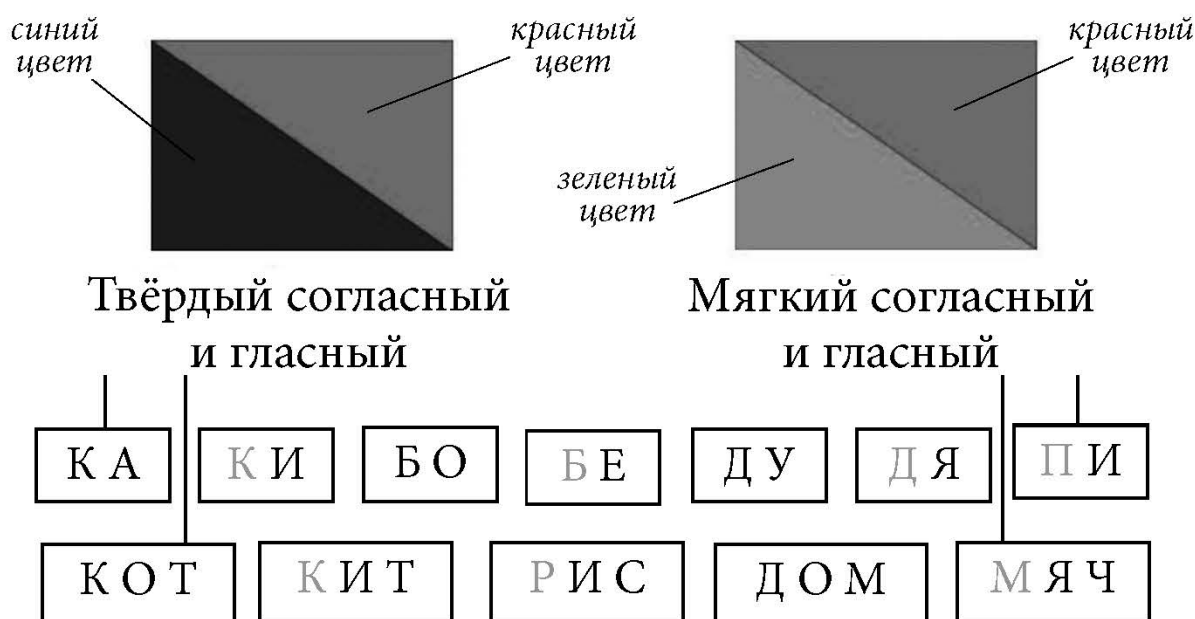
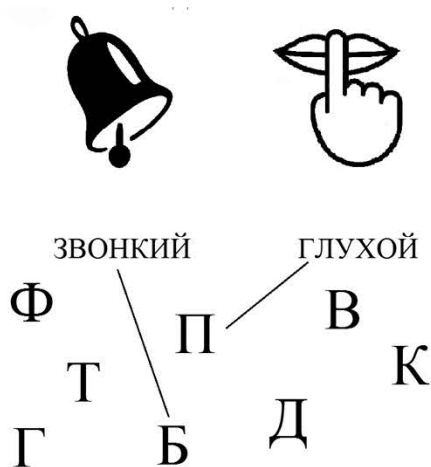


Рис. 48. Упражнение на определение мягкого и твердого звуков в слогах и словах

Изучение парных глухих и звонких согласных еще больше связано с фонематическими процессами. Поэтому можно визуализировать громкость голоса с помощью символов (см. рисунок 49).

Определи, какой звук звонкий, какой глухой. Соедини линиями.



Соедини линиями парные звуки.

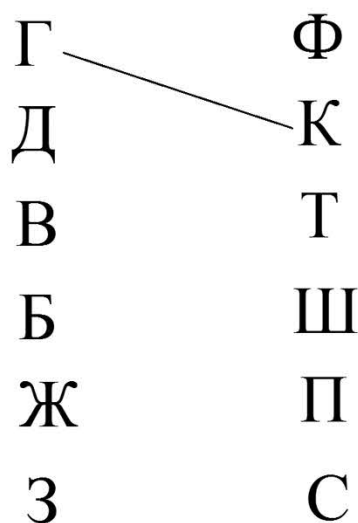


Рис. 49. Упражнение на изучение парных глухих и звонких звуков

Отдельного внимания требуют г л а с н ы е звуки. Одной из важных составляющих фонетического разбора является определение ударного гласного. Ударный слог произносится с большей силой голоса и слышится четко, громко, протяжно. Как известно, для расстройств аутистического спектра характерно нарушение просодической стороны речи, следовательно есть большая вероятность, что интуитивно правильно выделить ударный слог детям будет достаточно непросто.

Несмотря на это, данная тема не столь сложна, поэтому можно порекомендовать адаптировать ее не через визуализацию и структурирование, как обычно, а через усиление эмоционального компонента. Учитель может предложить звать кого-то — например, разных зверей из леса.

Для выполнения задания необходимо подготовить презентацию, где на каждом слайде будут представлены разные животные. Можно сочетать реализацию данной учебной задачи с игровым моментом — отгадыванием загадок.

Например, учитель загадывает загадку: *«Хвост пушистою дугой — вам знаком зверек такой? / Острозубый, темноглазый, по деревьям любит лазать. / Строит он свой дом в дупле, чтоб зимою жить в тепле. Кто это, ребята?»*. Ученики отвечают: «Белка». Педагог предлагает позвать этого зверька и подает пример с утрированным выделением ударной гласной: «Бееелка». Дети хором повторяют протяжно: «Ау, бееелка! Бееелка!», — а затем: «Вооолк!», «Лисааа!», «Медвееедь!», «Сорооока!» и т. д. После того как обучающиеся несколько раз правильно хором позвали зверя, он появляется на слайде. Одновременно с этим учитель записывает слова на доске и дети по очереди выходят и ставят над ними ударения.

Если пропедевтический этап проведен качественно и индивидуализированно, ребенок сможет приступить к фонетическому разбору слова наряду со своими одноклассниками.

Далее детям предстоит освоить *морфемный* анализ слова.

Состав слова необходимо изучать с *к о р н я*. Именно умение выделять корень является основой для дальнейшего правильного разбора слова по составу. Следует остановиться на этой теме до полного формирования понятия «однокоренные слова», когда обучающийся понимает, что слова «вода» и «водитель» — не однокоренные.

Следующая часть слова — *о к о н ч а н и е*, которое нужно рассматривать во взаимосвязи с падежами. Необходимо объяснить ребенку, что окончание — это та часть слова, которая изменяется, не меняя его смысл. Важно донести до обучающегося, что одно и то же слово с разными окончаниями («дом», «дома») — это не однокоренные слова, а формы одного и того же слова.

Далее мы так же основательно изучаем *с у ф ф и к с ы*. Следует делать это функционально, со смыслом, образуя новые слова по аналогии.

Сначала вводим суффиксы, которые «уменьшают» предмет, обозначаемый словом, в размере: «нос — носик», «мяч — мячик», «дом — домик» и т. д. Затем анализируем суффиксы, которые «увеличивают» его: «нос — носище», «рот — ротище», «дом — домище». Следующими можно взять суффиксы, «превращающие» вещи в профессию: «двор — дворник», «камень — каменщик». Далее распределяем суффиксы по смысловым группам: «превращение» животных в детенышей («волк — волчонок», «заяц — зайчонок»), животных — в их дома («корова — коровник», «скворец — скворечник») и т. д.

При изучении *п р и с т а в о к* важно обратить внимание на то, что они по-

хожи на предлоги, но слова не употребляют отдельно от них. Приставки могут описывать направление движения («убежал — прибежал») или место действия («настольная лампа — стоит на столе»). Важно показать обучающемуся изменение смысла слова при смене приставок и попрактиковаться с ним в словообразовании.

При обучении морфемному анализу слова также пригодятся *методы сортировки и соотнесения*. Полезно поиграть в конструирование слов, заготовив стопку карточек с приставками, корнями, суффиксами и окончаниями. Это позволит ребенку безошибочно потренироваться в составлении слов и запомнить порядок частей слова (см. рисунок 50).

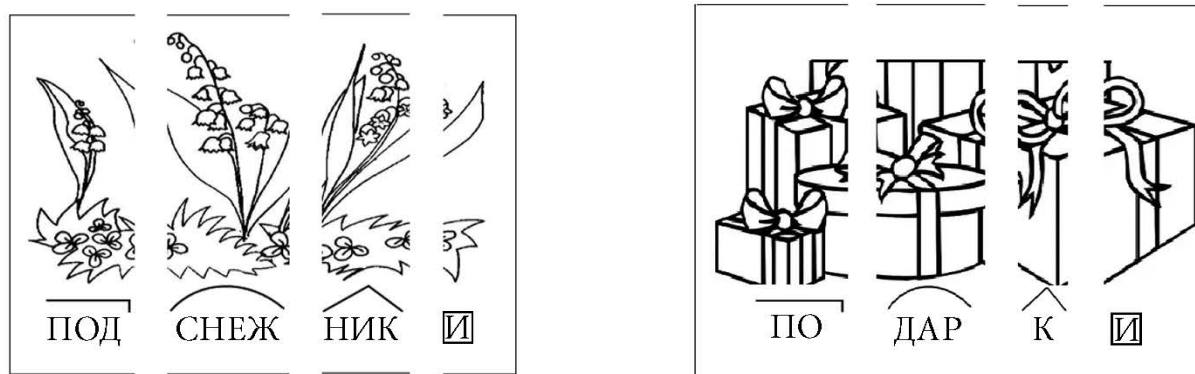


Рис. 50. Упражнение на сортировку значимых частей слова и составление из них слов с визуальной подсказкой

Для более качественного формирования словарного запаса важно максимально использовать наглядные образы понятий, но для обобщения навыка также стоит предлагать конструировать слова без подсказки в виде иллюстрации (см. рисунок 51).

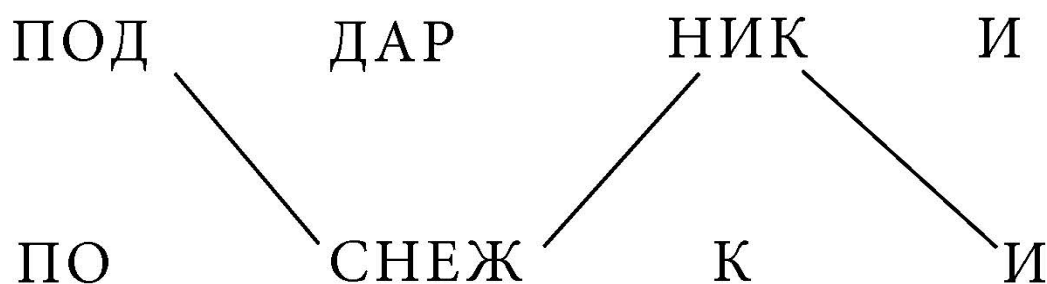


Рис. 51. Упражнение на составление слов

Работа над словом является базовым направлением в изучении русского языка на протяжении всей начальной школы. Вместе с тем необходимо с самого начала 1-го класса знакомить обучающихся со словосочетаниями и предложениями. Их понимание и построение может быть достаточно ощутимым дефицитом для ребенка с РАС даже при богатом словарном запасе.

➤ Работа на уровне словосочетания и предложения

Для составления словосочетаний и предложений также можно использовать *методы соотнесения и сортировки*. Если обучающийся значительно отстает в речевом развитии, необходимо начать с *грамматической основы* предложения и убедиться, что ребенок может самостоятельно и осознанно ее формировать, а не пользуется стереотипными клише в относительно подходящих контекстах без внутреннего анализа.

Несмотря на то что члены предложения и их символические обозначения изучаются во 2-м классе, мы можем ввести те же символы в качестве опоры для соотнесения уже в 1-м классе, чтобы обеспечить непрерывность в изучении материала в рамках одной темы.

Итак, для проработки базы и освоения принципа выполнения задания начнем с составления *простого предложения* из подлежащего и сказуемого. Для этого на начальном этапе предлагаем обучающемуся рассортировать карточки по двум группам: *о б ъ е к т* (подлежащее) и *д е й с т в и е* (сказуемое). Для облегчения задания можно заготовить карточки с действиями в формате пиктограмм, а изображения объектов должны быть нейтральными в отношении действий.

Если для ребенка данный материал прост, можно добавить в задание вопросительное слово: с одной стороны — как дополнительную опору для сортировки, с другой стороны — как средство проработки возможности задавать вопросы и отвечать на них (см. рисунок 52.).

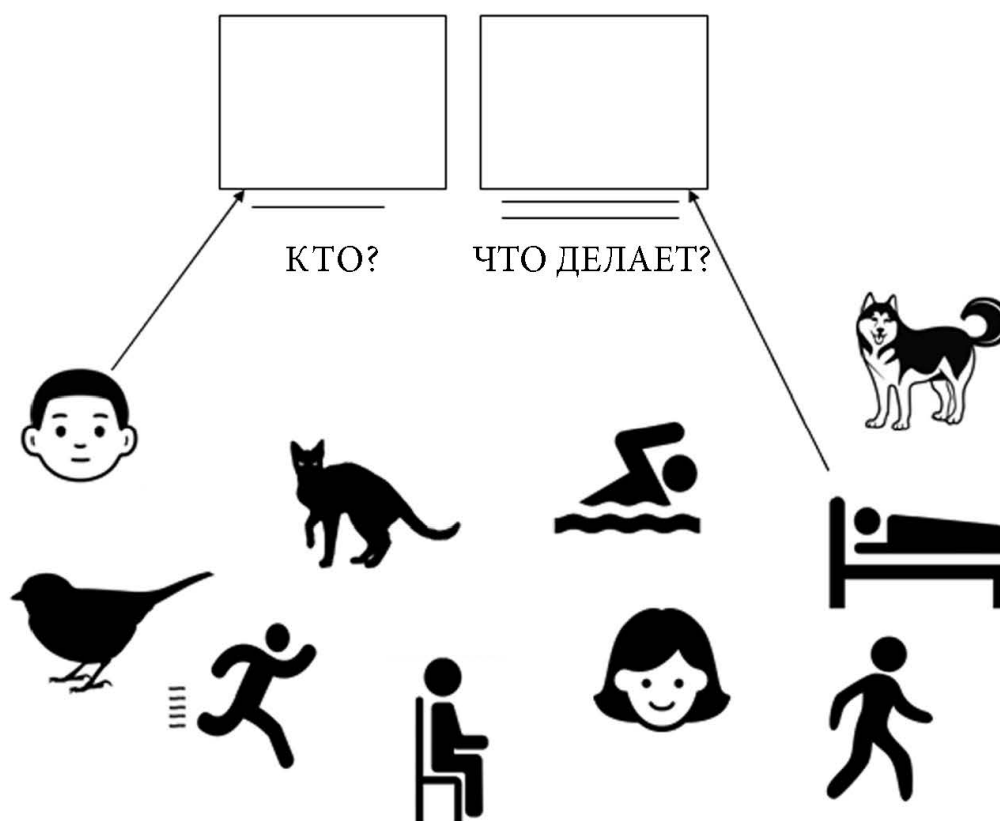


Рис. 52. Упражнение на составление простого предложения

Важно, чтобы обучающийся проговаривал различные комбинации предложения из подлежащего и сказуемого. Также необходимо удостовериться, что ребенок понимает с м ы с л простого предложения, а не только механически составляет его по визуальной опоре. Для этого предлагаем ему на выбор ряд сюжетных картинок, одну из которых он должен соотнести с составленным предложением (см. рисунок 53).

Одновременно с этим аналогичным способом можно отрабатывать **словосочетания**. Визуальные опоры могут быть подписаны или нет, в зависимости от навыков чтения обучающегося и учебной задачи (см. рисунок 54). Обычно подписи иллюстраций способствуют лучшему усвоению материала. Но у детей с РАС встречаются случаи гиперлексии [11], когда ребенок акцентирует свое внимание на подписях настолько, что остальная информация полностью игнорируется, и мы не можем достоверно определить, есть ли у него понимание сути словосочетания или предложения.

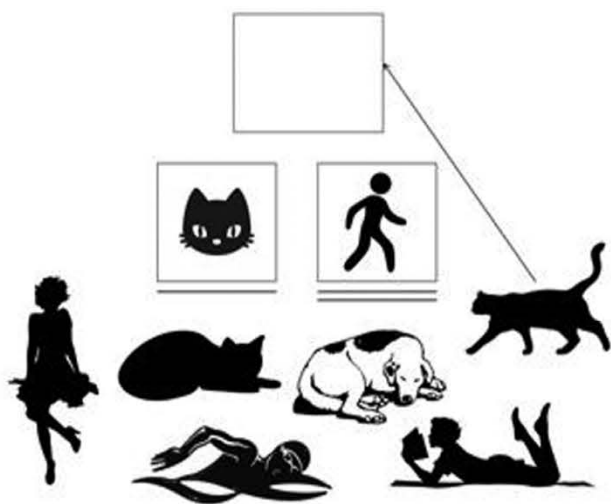


Рис. 53. Упражнение на понимание смысла простого предложения



Рис. 54. Упражнение на составление словосочетания

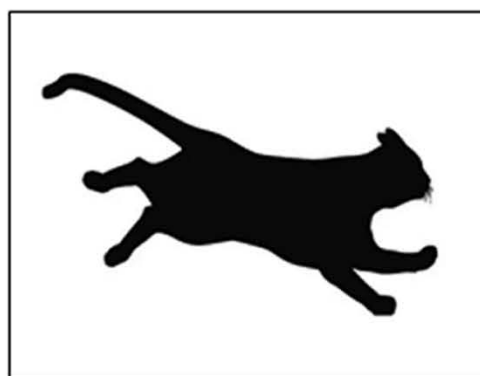
Следующий этап работы — р а с п р о с т р а н е н и е предложений, которые мы составляем, например: подлежащее, сказуемое, дополнение; определение, подлежащее, сказуемое (см. рисунок 55).

Распространяя предложения, необходимо обязательно уделить внимание употреблению п р е д л о г о в.

В данном методическом пособии уже были даны рекомендации по более углубленной проработке пространственного фактора в рамках предметов «Окружающий мир» и «Математика». Нарушение пространственного восприятия, которое часто сопутствует РАС, провоцирует не только сложность в правильном употреблении предлогов, но и трудности в понимании предложений.



КТО?	ЧТО ДЕЛАЕТ?	ЧТО?
БАБУШКА	ВЯЖЕТ	ШАРФ



КАКОЙ?	КТО?	ЧТО ДЕЛАЕТ?
ЧЕРНЫЙ	КОТ	БЕЖИТ

Рис. 55. Упражнение на составление предложения по картинке

Качественная адаптация материала образовательной программы для детей с расстройствами аутистического спектра должна заключаться как в упрощении и редуцировании пока недоступных компонентов материала, так и в максимальном включении коррекционных задач ребенка во все возможные предметные области для их серьезной проработки и генерализации.

Таким образом, у всех обучающихся с РАС стоит отдельно продиагностировать и при необходимости дополнительно проработать понимание и уме-

ние употреблять предлоги в рамках темы «Предложения». В случае выявления устойчивого дефицита его компенсацию должны взять на себя педагоги, на постоянной основе реализующие коррекционную работу с ребенком в рамках внеурочной деятельности (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог), до полного освоения данного материала. Важно при этом, чтобы все специалисты работали в тандеме.

Для правильного понимания и употребления предлогов следует максимально их *визуализировать* с помощью схематичного изображения и подписи (см. рисунок 56).

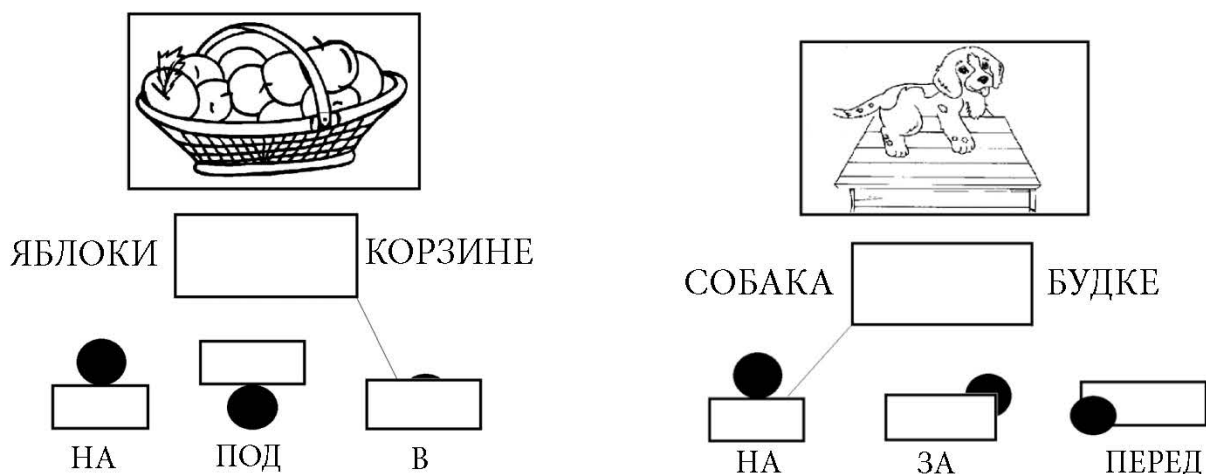


Рис. 56. Упражнение на употребление предлогов

Также можно дополнительно тренировать понимание символических изображений предлогов, если это вызывает отдельную трудность (см. рисунок 57).

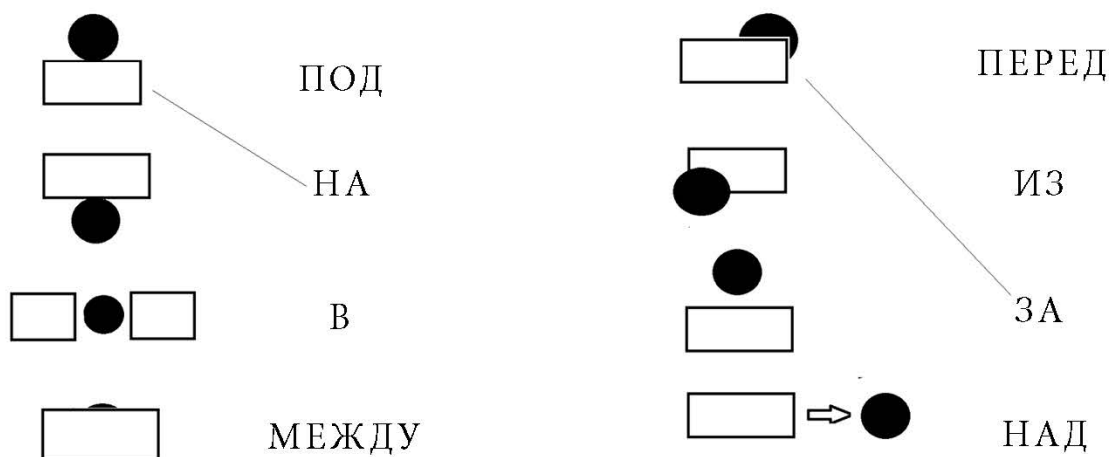


Рис. 57. Упражнение на изучение предлогов

Еще одна проблема, с которой может столкнуться ребенок с РАС в рамках изучаемой темы, — это интонационные характеристики предложения. Из-за сложностей в понимании эмоций и намерений других людей детям обозначенной категории трудно определить, имеет предложение воскли-

цательную интонацию или нет. Данная тема требует отдельной проработки и учета того, что это базовый дефицит при аутистическом расстройстве, следовательно степень адаптации и визуальной поддержки должна быть максимальной.

Немного проще будет с определением цели высказывания, так как в данном материале больше логического компонента.

Крайне важно, чтобы ребенок постепенно, определяя цель высказывания и знак препинания, завершающий предложение, соотносил его содержание с базовыми чувствами, характерными для людей, когда их высказывания носят восклицательный, вопросительный или повествовательный оттенок. Необходимо проанализировать с обучающимся на множестве фото и карточек лица людей и целенаправленно изучать, какой вид предложения мог бы высказывать человек с тем или иным выражением лица. Важно рассмотреть все: мимику, жесты, взгляд. Изображения эмоций на фотографиях на первом этапе должны быть утрированными.

Например, человек, произносящий восклицательное предложение, должен быть или радостный, или уверенный в том, что он говорит. Необходимо отобрать среди множества фотографий ту, которая соответствует этим состояниям, и положить на карточку с восклицательным знаком.

Затем переходим к вопросительным высказываниям. Находим среди карточек те, где люди удивлены, заинтересованы, растеряны, задумчивы. Все эти эмоции и чувства могут сопровождать человека во время произнесения вопросительного предложения.

Те фотографии и карточки, которые невозможно соотнести с вопросительной или восклицательной интонациями, где лица людей спокойны и не выражают эмоций, отнесем к повествовательному высказыванию.

После такого тренинга следует спросить у ребенка, какое изображение для него наиболее соотносится с восклицательным, какое — с вопросительным, какое — с повествовательными предложениями, и дать задание связать их с нужными знаками (см. рисунок 58).

Наконец-то мне купили щенка

Кто-нибудь знает, какая завтра будет погода

Поздравляю тебя с днем рождения

Сегодня весь день пасмурно

Как зовут твою сестру

Сегодня у нас было четыре урока



Рис. 58. Упражнение на определение вида предложения

► Работа на уровне текста

Проработав отдельные предложения, мы переходим к изучению текстов. Одним из самых доступных видов работ с текстами в рамках предмета «Русский язык» является списывание.

Списывание — это важнейший пропедевтический навык, залог становления полноценной письменной речи, грамотности ребенка, способности писать диктанты, а затем изложения и сочинения. Обучающимся с РАС необходимо уделять данной учебной задаче как можно больше внимания. Причем речь не столько об увеличении количества списываемого материала, сколько о его структурировании, преобразовании.

Одной из наиболее распространенных ошибок при списывании является **пропуск слов или строк**. Для профилактики данной проблемы необходимо обучить ребенка **структурировать текст** при непосредственной работе с ним — с помощью знаков и пометок, а также во внутреннем плане.

Нужно предоставить обучающемуся возможность поработать с текстом «руками». Сначала выложить последовательность предложений с помощью заготовленных карточек или пронумеровать их на том листе, с которого списывается текст. Далее структурирование происходит с помощью проговаривания: какое предложение обучающийся сейчас пишет, сколько в нем слов, поставил ли он знак препинания в конце предложения, какое по счету следующее предложение, с какой буквы оно начинается и т. д. Необходимо отслеживать, чтобы этот самоконтроль постепенно полностью перешел во внутренний план ребенка.

Таким образом, изучение русского языка предполагает решение многих учебных задач, которые напрямую связаны с коррекцией речевого развития обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Следовательно, решать их необходимо в тесном сотрудничестве с педагогами коррекционных курсов в рамках внеурочной деятельности, распределяя задачи по *формированию* речевых и языковых компетенций, *автоматизации* навыков, а также их *генерализации* в разных средах и условиях.

АДАПТАЦИЯ МАТЕРИАЛОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ»

Учебный курс литературного чтения является одним из основных предметов в системе начального общего образования. Он закладывает основы речевого, интеллектуального, эмоционально-личностного развития ребенка и при этом затрагивает основные *дефициты* детей с РАС:

- **р е ц е п т и в н ы е**: воспринять смысл текста, выделить основную мысль, понять скрытый или переносный смысл;
- **э к с п р е с с и в н ы е**: передать смысл текста, читать с выражением, читать по ролям;
- **э м о ц и о н а л ь н о - л и ч н о с т н ы е**: проанализировать чувства героев произведений, проинтерпретировать их мотивы и поступки.

Таким образом, при отсутствии специальной переработки материала данный предмет может стать преградой в получении общего образования для ребенка с РАС, а при необходимой системной адаптации, напротив, мощным ресурсом в коммуникативном и личностном развитии особенного ученика.

Для достижения требуемых предметных, метапредметных и личностных результатов освоения программы по литературному чтению адаптация учебного материала должна быть построена с учетом следующих *принципов*:

- обеспечение развития личности ребенка через формирование основных видов **р е ч е в о й д е я т е л ь н о с т и**: говорения, слушания, письма и чтения;
- направленность на преодоление основных **д е ф и ц и т о в** ребенка с РАС: нарушение коммуникации и социального взаимодействия;
- **д и ф ф е р е н ц и р о в а н н о е** обучение и учет **и н д и в и д у а л ь н ы х** особенностей каждого ученика;
- **о п о р а н а с и л ь н ы е с т о р о н ы** детей с аутистическим расстройством: способность отталкиваться от неизменной структуры в изучении нового материала, высокие показатели возможностей зрительной памяти и визуального анализа информации.

Следует также отметить еще одну сильную сторону детей с РАС в части изучения курса литературного чтения — они достаточно быстро учатся читать.

В данном разделе мы уделим особое внимание комплексной работе с текстами разного уровня сложности, а также вариативным приемам адаптации.

➤ Работа со словарем

Для изучения отдельных слов произведения необходимо формировать *словарь* к каждому тексту, требующему адаптации. Формы работы со словарем могут быть разными.

Можно традиционно вести *з а п и с и* в тетради. Если у ребенка достаточно компетенций в использовании информационной среды, следует помочь ему организовать поиск определений в сети Интернет и оформлять словарь в электронном варианте, копируя или перепечатывая контент. Для детей со слабо развитыми графомоторными навыками, но умеющими читать, можно заранее сделать заголовки, чтобы они вклеивали определения соответственно расположению терминов. Если у обучающегося пока недостаточно сформированы навыки чтения, рядом со словом вклеиваем картинку.

Важно не завышать уровень сложности, чтобы обучающийся был самостоятелен и максимально включен в процесс. Следует отметить, что иллюстрации не будут лишними даже для хорошо читающих школьников, так как дети с РАС наиболее эффективно воспринимают и запоминают информацию визуально. Следовательно, *сто́ит* максимально использовать данный ресурс.

Суть словарной работы также может быть разной — в зависимости от речевого уровня ребенка, его дефицитов и сложности произведения.

В отношении достаточно простого текста без редко употребляемых слов для обучающегося с низким уровнем владения импрессивной стороной речи предпочтительно выделить и проанализировать *к л ю ч е в ы е* слова, чтобы они служили смысловыми опорами в восприятии материала. Для более сложных произведений, например с несовременной лексикой, необходимо дополнительно проработать *а б с т р а к т н ы е* и *р е д к о* *у п о т р е б л я е м ы е* слова.

Если у ребенка выраженно преобладают проблемы с просодикой, нужно отработать слова в контексте и *н т о н а ц и о н н о - с м ы с л о в ы х* *а к ц е н т о в*. Обучающийся на практическом опыте должен понять, что слова, имеющие особую эмоциональную или смысловую нагрузку, нуждаются в интонационном выделении и что без этого фраза будет непонятной или вовсе бессмысленной.

Также следует отметить, что при работе с любым текстом для всех детей с РАС всегда необходимо выписывать и отдельно прорабатывать слова, выражающие *э м о ц и и*, *ч у в с т в а* и *н а с т р о е н и я*, так как их восприятие и распознавание относятся к базовому дефициту при аутистическом расстройстве, компенсация которого позволяет повысить не только читательские компетенции, но и качество коммуникации и жизни ребенка в целом.

➤ Разработка вопросов по тексту

Работа с вопросами позволяет лучше запомнить текст, выделить смысловые акценты и определить последовательность событий. После ее проведения даже обучающийся с низким уровнем развития экспрессивной стороны речи сможет передать смысл текста хотя бы на уровне отдельных фраз.

С целью облегчения учебной задачи и реализации *метода безошибочного обучения* на первых этапах следует предлагать ребенку тестовую форму работы с максимальной визуальной опорой. Например, на один вопрос — три варианта ответа, представленных в виде подписанных изображений (см. рисунок 59).

1. Куда пошли дети?

а)



в лес

б)



на пляж

в)



в горы

2. Что сделали дети?

а)



пошли в лес

б)



побежали в лес

в)



поехали в лес

3. Кто пошёл в лес?

а)



дети

б)



звери

в)



бабушки

Рис. 59. Тестовые вопросы к прочитанному предложению

Включение вариантов выбора позволяет уменьшить количество ошибок, повысить интенсивность учебного процесса, снизить зависимость от подсказок педагога — следовательно, обеспечивает самостоятельность ребенка в учебной деятельности.

➤ Развитие навыка пересказа с различными уровнями визуальных опор

Качественная работа со словарем и вопросами по тексту составляет базу для возможности передать его смысл. Однако выстраивание структуры пересказа требует особого внимания.

Дети с РАС могут «застревать» на деталях отрывка произведения, которые показались им наиболее интересными, или упустить основную линию сюжета. *Пересказ* произведения — это учебное задание, максимально приближенное к естественной коммуникации, так как определения и ответы на вопросы ребенок чаще всего воспроизводит по заготовленному шаблону, а стихотворения и басни выучивает наизусть.

Таким образом, пересказ текста позволяет перейти от воспроизведения заученного материала к *речи от себя*.

Часто обучающимся обозначенной категории присуща хорошая механическая память, поэтому они могут запоминать текст зрительно или на слух, не анализируя его содержание. Педагогам и родителям не следует опираться только на этот ресурс — ведь формальное воспроизведение не является основной задачей обучения ребенка с аутистическим расстройством. Важно в каждом учебном задании развивать спонтанную речь и формировать коммуникативную компетентность.

С другой стороны, полноценная монологическая речь без механического заучивания не может возникнуть сама по себе — ее развитие обеспечивает только планомерная работа с опорой на сильные стороны обучающегося.

Визуально представленные схемы и планы позволяют ребенку воспроизводить текст за счет не только памяти, но и работы всех когнитивных функций: восприятия, внимания, воображения, мышления.

Для того чтобы максимально задействовать резервы всех высших психических функций обучающегося, необходимо привлекать самого ребенка к созданию визуальных опор, формируя у него при этом самостоятельность, произвольность, творческую инициативу. Речь идет о совместной работе педагога и ученика в адаптации материала, когда учитель стимулирует обучающегося к поиску смысловых опор и помогает ему создать их своими руками, обеспечивая его максимальную включенность, посредством рисования, изготовления аппликаций, выбора наиболее подходящего варианта из имеющегося наглядного материала.

Для проработки правильной смысловой последовательности можно тренировать пересказ произведений в формате «рассказ по картинкам», как правило хорошо знакомом детям по занятиям с логопедом (см. рисунок 60), или разбить текст на части и предложить ребенку пронумеровать их (см. рисунок 61).

В качестве иллюстрации такой работы рассмотрим примеры адаптации рассказа В. А. Осеевой «Почему?» [14]:

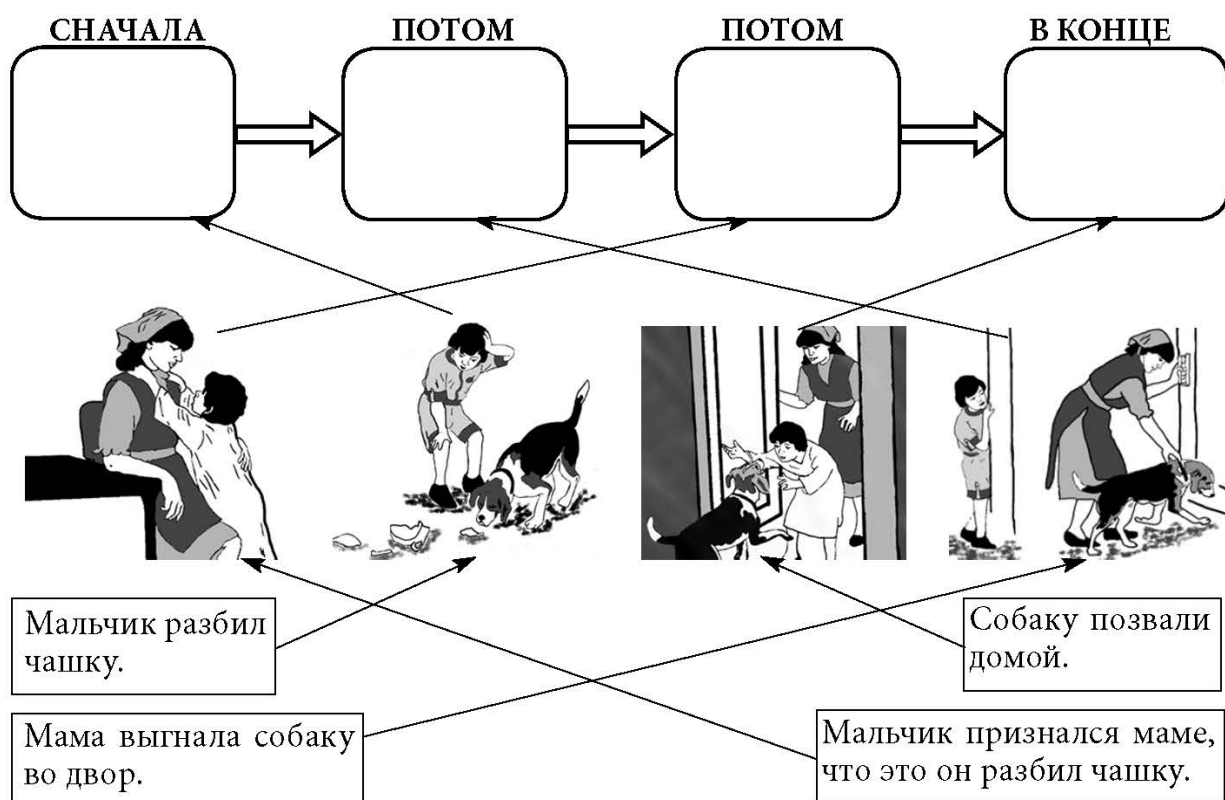


Рис. 60. Упражнение на соотнесение сюжетных картинок с предложениями (по прочитанному тексту)

2	Мальчик очень испугался и солгал маме, что чашку разбила собака Бум. Мама очень расстроилась и выгнала Бума во двор, жить в будке.
	Мальчик случайно разбил чашку.
	Мальчик понимает, что поступил неправильно, ему жалко Бума. Он раскаялся в содеянном и признался маме, что разбил чашку.
	Мама вернула собаку в дом и не стала ругать мальчика.

Рис. 61. Упражнение на нумерацию последовательности предложений в рассказе

Следует учитывать, что даже после окончания 1-го класса у детей могут оставаться сложности с выстраиванием не только сюжетной линии рассказа, но и лексико-грамматических конструкций внутри предложения. Поэтому можно включить в задание сформулированные предложения, оформленные на

карточках, которые ребенок должен соотнести с картинкой. Данные заготовки помогут обеспечить *безошибочный подход* в речевой практике, предоставив возможность сконцентрироваться на выстраивании сюжетной линии.

Если у обучающегося устойчивые лексико-грамматические проблемы в построении предложений, не стоит ограничиваться только готовыми шаблонами. С целью обеспечения активной роли ребенка в работе можно предложить ему составлять предложения с помощью *визуальной опоры* (см. рисунок 62).

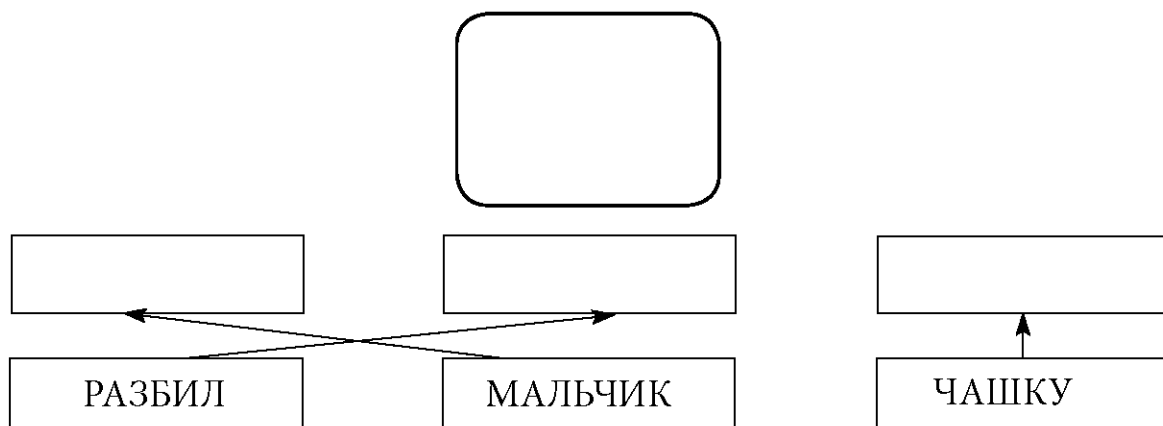


Рис. 62. Составление простого предложения с помощью визуальной опоры

Следует учитывать, что текстовый материал достаточно сильно разнится по форме литературной речи. Например, тексты-описания и тексты, в которых преобладающую роль играют диалоги, нуждаются в совершенно различных способах проработки и адаптации.

Несомненную трудность у любого ребенка с РАС будет вызывать восприятие *диалоговой* речи. Часто особенным детям сложно поддерживать диалог в бытовом контексте: понять, когда другой человек уже закончил свою мысль и готов выслушать его, когда ждут его комментария, а когда время промолчать. Все это относится к базовым коммуникативным дефицитам людей с расстройствами аутистического спектра, что усложняет в разы изучение данного материала. Но в то же время постепенное преодоление этих трудностей позволит не только освоить программу, но повысить коммуникативные компетенции.

Для качественного чтения диалогов предпочтительно разработать *максимальную визуальную поддержку*, оформив реплики героев в виде *комикса*.

Данный формат обеспечивает достаточную гибкость в подборе уровня сложности. Например, начинать работу лучше с варианта, когда каждая реплика сопровождается изображением персонажа, которому она предназначена. Это позволит ребенку освоить принцип преподнесения учебного материала.

Подобный способ оформления диалогов чрезвычайно удобен, например, для чтения по ролям. При необходимости реплики можно оформить по-разному, чтобы более быстро и точно их различать, — к примеру, слова одного персонажа поместить в круг, другого — в квадрат.

Далее приведен пример адаптации диалогового материала из *рассказа Н. Н. Носова «Затейники»* [14].

**Адаптация рассказа Н. Н. Носова
«Затейники»**



Петя



Валя

Мы с Валею затейники. Мы всегда затеем какие-нибудь игры. Один раз мы читали сказку «Три поросёнка». А потом стали играть. Сначала мы бегали по комнате, прыгали и кричали:



Нам не страшен
серый волк!

Потом мама ушла в магазин, а Валя сказала:

Давай, Петя,
сделаем себе домик,
как у тех поросят.



Мы стащили с кровати одеяло и повесили им стол. Вот и получился дом. Мы залезли в него, а там темно-темно!

Валя говорит:



Вот и хорошо, что у нас свой дом! Мы
всегда будем здесь жить и никого к себе
не пустим, а если серый волк придёт, мы
его прогоним.

Жалко, что у нас в до-
мике нет окон, очень
темно.

Я говорю:



Валя говорит:



Ничего. У поросят
ведь домики
бывают без окон.

Я спрашиваю:

А ты меня видишь?



Валя отвечает:



Нет, а ты
меня?

Я говорю:

И я нет. Я даже себя не
вижу.



Вдруг меня кто-то как схватит за ногу! Я как закричу! Выскочил из-под стола,
а Валя за мной.

Валя спрашивает:



Чего ты?

Меня кто-то схватил за ногу. Может быть, серый волк?

Я говорю:



Валя испугалась и бегом из комнаты. Я – за ней. Выбежали в коридор и дверь захлопнули.

Давай дверь держать, чтобы он не открыл.

Я говорю:



Держали мы дверь, держали.

Валя спрашивает:



Может быть, там никого нет?

Я спрашиваю:

А кто же тогда меня за ногу трогал?



Валя отвечает:



Это я. Я хотела узнать, где ты.

Я говорю:

Чего же ты раньше не сказала?



Валя говорит:



Я испугалась. Ты меня испугал.

Открыли мы дверь. В комнате никого нет. А к столу подойти все-таки боимся: вдруг из-под него серый волк вылезет!

Пойди, сними одеяло.

Я говорю:



А Валя говорит:

Нет, ты пойди!



Там же никого нет.

Я говорю:



Валя говорит:

А может быть, есть!



Я подкрался на цыпочках к столу, дёрнул за край одеяла и бегом к двери. Одеяло упало, а под столом никого нет. Мы обрадовались. Хотели починить домик, только

Валя говорит:

Вдруг опять кто-нибудь за ногу схватит!



Так и не стали больше в «Три поросёнка» играть.

Наиболее предпочтительно предусмотреть иллюстрацию на каждый коммуникативный цикл диалога, разместить поверх нее реплику одного персонажа и ответ другого.

Данный формат способствует более естественному восприятию материала: на основе сюжетной картинке лучше усваиваются не только сами реплики, но и контекст диалога, становится понятной *о ч е р е д н о с т ь* — важнейшая составляющая способности вести диалог, которая зачастую вызывает трудности у детей с расстройствами аутистического спектра.

Следующий пример адаптации диалогового материала из *русской народной сказки «Каша из топора»* [14] иллюстрирует визуализацию коммуникативных циклов героев.

При необходимости можно нумеровать реплики для поддержания естественной динамики диалога при чтении по ролям. Далее нужно постепенно уходить от нумерации, чтобы обучающиеся самостоятельно анализировали и определяли, кто из героев говорит первым, а кто отвечает.

Подобный формат изучения произведения можно обеспечить с помощью презентации на интерактивной доске или раздаточного материала.

Адаптация русской народной сказки «Каша из топора»

Лист 1. Шёл солдат на побывку. Устал очень, есть захотел. Дошёл до деревни. Постучал в дверь избы. Дверь открыла старуха.



Лист 2. У старухи еды и запасов вдоволь было. А солдата не захотела накормить.



Лист 3. Тут солдат заметил под лавкой топор без топорща.



Лист 4. Хозяйка руками всплеснула.



Лист 5. Принесла старуха котёл. Солдат топор вымыл, опустил его в котёл, налил воды и поставил на огонь. Стал солдат варить кашу. Достал солдат ложку, помешивает. Старуха смотрит, как солдат кашу варит.



Лист 6. Варит солдат кашу дальше и говорит:



Лист 7. Каша готова. Солдат ест да посмеивается.



Описательные тексты также сложны для восприятия обучающимися с расстройствами аутистического спектра по следующим причинам:

- особенным детям трудно объективно и целостно наблюдать за явлениями природы и окружающей среды — соответственно, сложно воспринять наблюдения других;
- при описании признаков, действий и процессов у обучающихся возникают проблемы с определением последовательности действий, к которой они привыкли в рассказах;
- в описательных текстах используется много эмоционально-выразительных средств, восприятие которых затруднено у школьников с РАС.

Несомненно, для изучения таких произведений ребенку необходимы *визуальные опоры*. Наиболее подходящими приемами адаптации и визуальной поддержки будут словарная работа и деформированный текст (см. рисунок 63).

Зимой природа засыпает безмятежным сном. Деревья без листьев выглядят угрюмо. Но когда выпадает первый снег, наступает самое сказочное и волшебное время года. Деревья одеваются в снежную шубу, кусты сверкают серебристым инеем. На снегу появляются цепочки — узоры звериных следов. Прекрасен зимний лес, украшенный снежной бахромой!	Зимой природа  безмятежным сном.  без  выглядят . Но когда выпадает первый , наступает самое сказочное и волшебное время года.  одеваются в снежную ,  сверкают серебристым инеем. На снегу появляются цепочки — узоры звериных . Прекрасен зимний , украшенный снежной бахромой!
---	--

Рис. 63. Адаптация описательного текста

➤ Изучение стихотворений

Как хорошо известно всем педагогам, изучение поэтических произведений обладает большим развивающим потенциалом, поскольку способствует:

- формированию *когнитивных функций*, прежде всего различных свойств памяти (объем, быстрота запоминания и воспроизведения, прочность);
- накоплению *активного и пассивного* словарного запаса;

- формированию *чувства языка* (при заучивании стихотворения ребенок фиксирует в памяти, как правильно сочетать одно слово с другим для дальнейшего употребления сложившихся словосочетаний и фраз в нужном контексте);
- развитию *просодической* стороны речи.

Значимость *просодики* в процессе коммуникации трудно переоценить. Она помогает передать эмоциональный контекст фразы, обозначить вопросительные и утвердительные интонации, выделить смысловые части внутри высказывания.

У детей с РАС часто достаточно грубо нарушена именно эта сторона речи. Страдают, как правило, *ритм* и *темпитон*. Их речь воспринимается окружающими как «однотонная», «скучная», «механическая».

Эта особенность имеет несколько предпосылок:

- нарушение в формировании модели психического, то есть возможности интерпретации состояний человека;
- трудности в установлении взаимосвязей между просодическими характеристиками речи человека и его намерениями и чувствами;
- нарушение природной способности к имитации, повторению за другими людьми движений, слов, просодических характеристик;
- сниженная мотивация в передаче собственных чувств, настроений;
- общая стереотипность поведения и речи, в том числе ее просодических характеристик.

Часто ребенок обозначенной категории испытывает трудности в контроле громкости голоса, его речь монотонна и плохо модулирована. У некоторых детей высказывания имеют постоянную вопросительную или восклицательную окраску. Бывает также, что в речи особенного ребенка присутствует эмоциональная окраска, но она звучит неестественно, преувеличенно, вычурно. Отдельные проблемы связаны с пониманием и самостоятельным интонационным выделением слов или словосочетаний в предложениях.

При изучении стихотворений нормативно развивающимся сверстникам помогает врожденное чувство ритма, позволяющее им с легкостью запоминать довольно длинные произведения. У обучающихся с РАС трудности вызывает не только запоминание текста, но и воспроизведение его интонационных характеристик. Сниженные возможности изучения стихотворений, с одной стороны, и необходимость их заучивания, вызванная требованиями программы, с другой, провоцируют такую стратегию, когда ребенок запоминает лирическое произведение по смыслу, нарушая ритмический рисунок, упуская или заменяя одни слова, переставляя местами другие и т. п.

Для более качественной проработки интонационно-ритмической стороны стихотворения требуется сформировать отдельные *визуальные поддержки* на выделение *рифмы* и *расстановку интонационных акцентов*.

Как уже говорилось ранее, гораздо эффективнее, если данный вид работы выполнен с активным участием ребенка.

Рассмотрим пример схематичного выделения рифмы в *отрывке из поэмы Н. А. Некрасова «Мороз, Красный нос»* [15] (см. рисунок 64).

Не ветер бушует над бор^{ором},
Не с гор побежали ручьи^и,
Мороз-воевода дозор^{ором},
Обходит владенья сво^{оу}.
Глядит — хорошо ли мет^{ели},
Лесные тропы занес^и,
И нет ли где трещины, щ^{ели},
И нет ли где голой зем^или?

Рис. 64. Визуальный разбор рифмы

Правильная установка эмоционально-смысловых акцентов в лирических произведениях и регулярная когнитивная работа по осознанию эмоций персонажей создают компенсаторные возможности в развитии эмоционального интеллекта. Понимание чувств и переживаний других людей не на интуитивном, но на сознательном уровне позволяет формировать социальный интеллект — важнейший ресурс для адаптации человека с РАС.

Постепенное накопление в сознании ребенка запоминающихся образов, аллегорий, художественных эпитетов делает его мышление ярким и образным, развивает способность к созданию ассоциаций, воображение.

Проблемы с воображением у детей с аутистическим расстройством обнаруживаются уже в раннем детстве и проявляются в отсутствии символической игры, что, в свою очередь, провоцирует появление стереотипной игры, а затем стереотипных поведения и мышления.

Нельзя забывать, что чтение стихотворений учит презентовать себя. Обучающемуся с РАС как никому другому трудно даются публичные выступления. Кроме того, в связи с тем что у таких детей чаще всего достаточно серьезно нарушена «речь от себя», чтение стихов становится практически единственным ресурсом для развития *навыка выступления перед аудиторией*.

Таким образом, ресурсный потенциал лирических произведений в общем развитии обучающихся с РАС не вызывает сомнений. При этом педагогам, работающим с обучающимися данной категории, хорошо известны специфичные для них трудности, возникающие при изучении и воспроизведении стихотворений.

У детей с расстройствами аутистического спектра достаточно хорошая память: у большинства — *визуальная*, у некоторых — *аудальная*. Они способны запомнить на слух длинные произведения, цитаты из мультфильмов, не всегда, однако, осознавая при этом смысл воспроизводимого материала и употребляя его в неуместном контексте. Такая проблема свидетельствует о семантико-прагматическом нарушении, характеризующемся нарушением понимания речи и сохранной экспрессивной речью. Иными словами, обучающийся может запомнить достаточно длинное стихотворение, но ни изучение, ни хра-

нение его в памяти, ни воспроизведение не будут носить для него развивающего и продуктивного смысла. Повторение строк из заученного произведения в неуместном контексте может даже снижать качество жизни ребенка и его семьи, негативно влияя на степень его адаптивности и социализации.

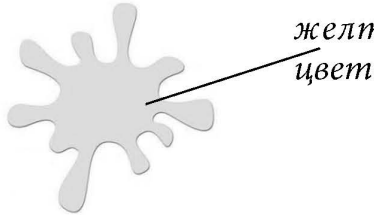
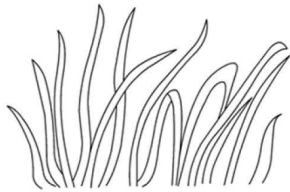
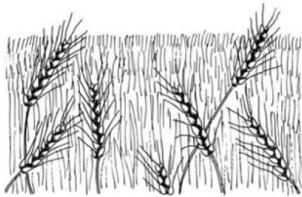
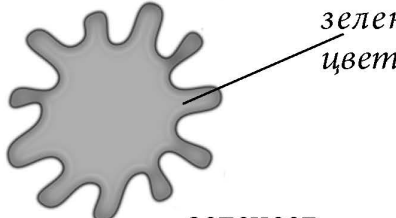
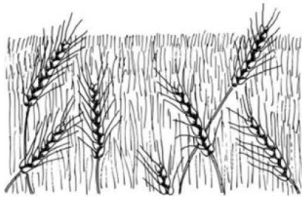
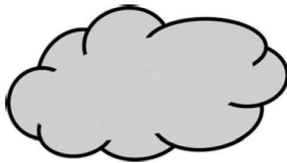
Рассмотрим пример адаптации *стихотворения А. Н. Плещеева «Осень наступила...»* [15]:

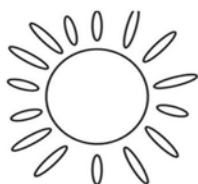
Осень наступила,
Высохли цветы,
И глядят уныло
Голые кусты.
Вянет и желтеет
Травка на лугах,
Только зеленеет
Озимь на полях.
Туча небо кроет,
Солнце не блестит,
Ветер в поле воет,
Дождик моросит.
Зашумели воды
Быстрого ручья,
Птички улетели
В тёплые края.

Для его разучивания наизусть воспользуемся *мнемотаблицей*, в которой каждое слово имеет визуальную опору в виде символа. Подобный способ допустим только в начале изучения стихотворений для формирования у обучающегося понимания данной техники. Впоследствии необходим переход к более осознанным способам запоминания лирических произведений.

Мнемотаблица для запоминания стихотворения А. Н. Плещеева «Осень наступила...»

 осень	 наступила
 ВЫСОХЛИ	 цвЕты

		
и глядят	уныло	
		
голые	кусты	
		
вянет	и желтеет	
		
травка	на лугах	
		
только	зеленеет	
		
озимь	на полях	
		
туча	небо	кроет



солнце



не блестит



ветер



в поле



воет



дождик



моросит



зашумели



воды



быстрого



ручья



птички



улетели



в тёплые края

Существуют разные уровни работы со стихотворениями. Еще раз подчеркнем, что у большинства детей данной нозологической группы достаточно неплохая механическая память, то есть они могут запоминать слова, предложения и тексты, не погружаясь в смысл, и заучивание не имеет обучающего и развивающего значения. Поэтому важно разбирать со школьником каждое слово, понимание которого может быть затруднено из-за двойного смысла, эмоциональной нагрузки или редкого употребления (см. рисунок 65).

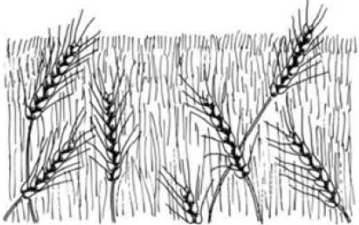
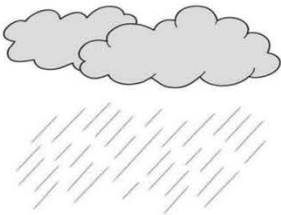
уныло	грустно	
озимь	всходы, посевы озимых культур	
моросит	капает, несильный дождь	
тёплые края	страны с более тёплым климатом	

Рис. 65. Работа с незнакомыми словами и понятиями при изучении стихотворения А. Н. Плещеева «Осень наступила...»

Для некоторых обучающихся будет полезнее зашифровывать в пиктограммы смысл не одного слова, а целой фразы. Это поможет исключить заучивание и механическое воспроизведение, но обеспечит опору для осмысленного запоминания.

Приведем в качестве примера работу по заучиванию *стихотворения* **К. Д. Бальмонта «Осень»** [13] (см. рисунки 66, 67):

Поспевает брусника,
 Стали дни холоднее,
 И от птичьего крика
 В сердце стало грустнее.
 Стаи птиц улетают
 Прочь, за синее море.
 Все деревья блистают
 В разноцветном уборе.
 Солнце реже смеётся,
 Нет в цветах благовонья.
 Скоро Осень проснётся
 И заплачет спросонья.

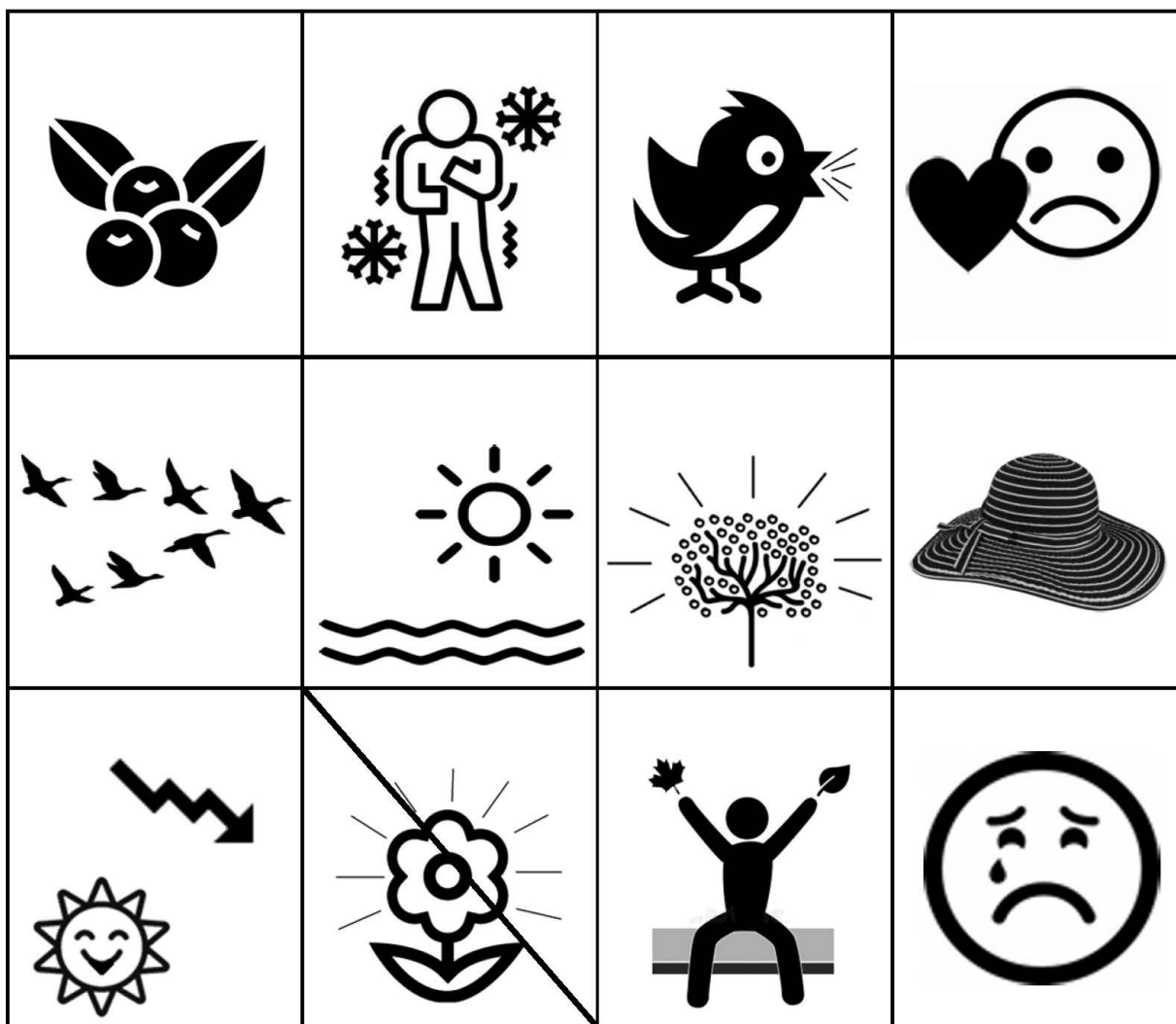


Рис. 66. Мнемотаблица для запоминания стихотворения К. Д. Бальмонта «Осень»

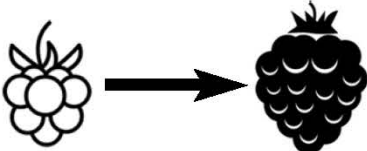
поспевает	созревает, скоро созреет	
прочь	стремительно уходить	
блистают	блестят, светятся	
убор	головной убор; то, что надевают на голову (шапка, шляпа)	
благовонья	хороший, приятный запах	
спросонья	когда только что проснулся	

Рис. 67. Работа с незнакомыми словами и понятиями
в стихотворении К. Д. Бальмонта «Осень»

Для изучения объемных произведений удобно использовать деформированный текст с целью постепенного запоминания большого количества строк, как в *прологе к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»* [14].

Деформированный текст пролога
к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»

У лукоморья  зелёный;

Златая  на дубе том.

И днём и ночью  учёный

Всё ходит по  кругом;

Идёт  — песнь заводит,

 — сказку говорит.

Там чудеса: там  бродит,

 на ветвях сидит;

Там на неведомых 

 невиданных зверей;

 там на курьих ножках

Стоит без  без 

Там  и дол видений полны;

Там о заре прихлынут 

На брег песчаный и пустой,

И 30  прекрасных



из вод выходят ясных,

И с ними



их морской;

Там



мимоходом

Пленяет грозного



Там в



перед народом

Через



, через



Колдун несёт



В



там царевна тужит,

А бурый



ей верно служит;

Там



с Бабою Ягой,



бредёт сама собой,

Там царь



над златом чахнет;

Там русский дух там Русью



И там я был, и



я пил;

У моря видел



зелёный;

Под ним сидел, и



учёный

Свои мне



говорил.

➤ Изучение басен

Наиболее сложным литературным материалом для восприятия детьми с аутистическим расстройством является басня. При ее изучении необходимо обязательно объяснять ребенку ее общую суть, так как этот жанр сложен не только из-за переносного смысла и аллегорий, но и большого количества устаревших слов, незнакомых современным детям.

При адаптации басен для обучающихся с РАС следует руководствоваться основными принципами, уже рассмотренными ранее, такими как: *дробление* общего задания на максимальное количество отдельных задач, *постепенное продвижение от простого к сложному*, *максимальная визуальная поддержка* в начале работы и *план по постепенному уходу от подсказок*.

В программе начальной школы есть **сказки**, имеющие сходный с баснями «формат», но воспринимающиеся ребенком гораздо легче благодаря более простому способу изложения. С них и можно начать подготовку к изучению такого сложного жанра, как басня. К подобным произведениям относится **русская народная сказка «Лиса и тетерев»** [14].

Адаптация сказки «Лиса и тетерев»





Или ты меня боишься?



Не тебя, так других зверей боюсь, всякие звери бывают.



Нет, Тетеревочек, мой дружочек, нынче указ объявлен, чтобы по всей земле мир был. Звери друг друга не трогают.



Вот хорошо, а то вот собаки бегут, кабы по-старому, тебе бы уходить надо, а теперь тебе бояться нечего.



Куда же ты? Ведь нынче указ, собаки не тронут.

Подобные сказки и рассказы сложны для детей обозначенной категории тем, что для их полноценного понимания необходимо определить главную мысль, формулировки которой нет в самом тексте. В то же время это отличная возможность на максимально адаптированном материале помочь ребенку проработать один из его базовых дефицитов — *понимание скрытых смыслов*.

Для реализации данной задачи необходимо заготовить серию вопросов, часть из которых будет направлена на понимание текста, а часть — смысла. Желательно, чтобы такие вопросы чередовались — благодаря этому будет формироваться успешность обучающегося и обеспечиваться определенная динамика вопросно-ответного формата работы.

Приведем примеры вопросов по сказке «Лиса и тетерев»:

- Что лиса попросила у тетерева, когда подошла к нему?
- Что ей ответил тетерев?
- Как ты думаешь, почему тетерев не захотел спускаться?
- Признался ли тетерев, что боится?
- Что ему рассказала лиса про указ?
- Как ты думаешь, правда ли то, что рассказала лиса тетереву?
- Что тетерев сказал лисе про собак?
- Почему лиса убежала?
- Какая лиса в этой сказке: хитрая, добрая, любопытная?
- Какой тетерев: умный, глупый, ленивый?
- Правильно ли сделал тетерев, что не послушал лису?

После такой подготовительной работы можно переходить непосредственно к **басням**.

Как мы уже отметили выше, кроме скрытого смысла, сложности в изучении басен также связаны с большим количеством редко употребляемых слов из-за трудностей в визуализации их понятий, то есть соотнесенности слова с конкретным образом. В связи с повышенной лексической нагрузкой, несмотря на нравоучительный характер произведения этого жанра, первоначально анализу должно подлежать его конкретное содержание. Для этого пользуемся такими приемами, как словарная работа, составление рассказа из серии картинок, оформление реплик в формате комиксов и т. д.

Далее обращаемся к интерпретации смысла. Можно подсказать ребенку основной прием всех авторов данного жанра: в баснях всегда высмеиваются дурные, нехорошие поступки людей, а животные играют роли этих людей. Безусловно, это весьма упрощенное понимание жанра, но оно дает обучающемуся с РАС возможность анализировать и постигать общий смысл каждой басни самостоятельно.

Для более глубокого разбора произведения данного жанра можно помогать обучающемуся составлять пересказ басни в формате социальной истории. Он знаком практически всем детям данной нозологической группы, что

поможет смягчить восприятие совершенно нового для них стиля изложения в баснях. При этом нельзя забывать, что социальные истории должны нести личностный смысл и быть пережитыми в опыте ребенка и его близких.

В связи с этим предлагаем применять следующий прием: находить похожие истории в жизни родителей, учителей, самих учеников. Во-первых, это сильно сближает детей с педагогами, одноклассниками, родителями — со всеми, кто делится с ребенком своим опытом, содержащим ошибки и глупые поступки, над которыми можно вместе посмеяться. Во-вторых, басни, с которыми проведены аналогии из жизни, лучше усваиваются школьниками.

Например, мама ребенка после прочтения басни «Мартышка и очки» может рассказать, как однажды она купила бытовой прибор и, не прочитав инструкцию, пыталась пользоваться им. Он, естественно, не выполнял нужную ей функцию, и она злилась на производителя, изготовившего такой некачественный прибор, на продавца, продавшего ей не то, что она просила. А потом, прочитав инструкцию, она поняла, что просто неправильно его использовала, и смеялась над тем, что так злилась. Желательно, чтобы ребенок был погружен в ситуацию, прожил бы этот пример. Можно порассуждать, как бы он вел себя сам на месте мамы и т. п.

После разбора опыта, приближенного к жизни обучающегося, следует снова вернуться к тексту басни, заготовить несколько опорных картинок и выразить их смысл, но не словами автора, а своими собственными.

Здесь можно использовать все варианты работы, рассмотренные ранее: выкладывание картинками серии событий, соотнесение картинки с предложением, нумерация предложений и т. д.

Далее представлен пример адаптации *басни И. А. Крылова «Стрекоза и муравей»* [14].

Попрыгунья Стрекоза
Лето красное пропела;
Оглянуться не успела,
Как зима катит в глаза.
Помертвело чисто поле;
Нет уж дней тех светлых боле,
Как под каждым ей листком
Был готов и стол и дом.
Всё прошло: с зимой холодной
Нужда, голод настает;
Стрекоза уж не поёт:
И кому же в ум пойдёт
На желудок петь голодный!
Злой тоской удручена,
К Муравью ползёт она:

«Не оставь меня, кум милый!
Дай ты мне собраться с силой
И до вешних только дней
Прокорми и обогрей!» —
«Кумушка, мне странно это:
Да работала ль ты в лето?» —
Говорит ей Муравей.
«До того ль, голубчик, было?
В мягких муравах у нас —
Песни, резвость всякий час,
Так что голову вскружило». —
«А, так ты...» — «Я без души
Лето целое всё пела». —
«Ты всё пела? Это дело:
Так пойдی же, попляши!»

Адаптация басни И. А. Крылова «Стрекоза и муравей»



Стрекоза отдыхала, пела и танцевала всё лето и не готовилась к зиме.



Стало темно и холодно. Стрекоза не заготовила себе ни жилья, ни еды на зиму.



Она пошла к Муравью просить его пустить к себе в дом.



Муравей не пустил её в свой дом. Сказал ей, что для того, чтобы жить зимой в доме, нужно работать летом.

Данный пример иллюстрирует, что даже такой сложный учебный материал, как басни, может стать доступным для ребенка с РАС, если на более ранних этапах обучения качественно проработана база выстраивания предложения и простого рассказа.

Безусловно, при максимальной адаптации материала знания обучающегося с аутистическим расстройством не всегда сопоставимы с результатами его одноклассников. Вместе с тем изучение на уроке одного материала разного уровня сложности позволяет обеспечивать вовлеченность в учебный процесс каждого ученика, что и является одной из важнейших задач инклюзии.

Результаты апробации способов, приемов, а также конкретных примеров адаптации учебных материалов позволили сформулировать ряд общих выводов и закономерностей.

➤ Важно адаптировать материал для ребенка еще до его столкновения со значительными трудностями в освоении. *Безошибочное обучение* обеспечивает гораздо более интенсивное продвижение в получении знаний, чем «снижение планки» после неудачи.

➤ Визуальная поддержка, подсказки и упрощение материала должны быть *строго дозированы*. Не стоит применять специальные способы и приемы адаптации, руководствуясь тем, что они «не будут лишними». Если в классе или ресурсной зоне есть хотя бы один ребенок, который не нуждается в упрощении или подсказке, следует предлагать ему материал без адаптации. Чем точнее мы определяем готовность обучаться без применения специальных средств или возможность уменьшить их степень или долю в обучении, тем быстрее ребенок сможет достичь уровня освоения знаний, сопоставимого с уровнем сверстников без РАС.

➤ В разумных пределах необходимо *выходить за хронологические рамки* освоения учебных материалов. Если у обучающегося отмечаются устойчивые дефициты в определенных вопросах, можно начинать осваивать пропедевтический этап гораздо раньше того времени, как нужная тема появится в календарно-тематическом графике. Также важно не оставлять без внимания недостаточно сформированные знания и навыки, продолжая системную работу над ними до максимально возможного их освоения. При этом не следует откладывать изучение следующей темы, если предыдущая требует продолжения в отработке. Успех в поддержании нужного учебного темпа всегда будет требовать индивидуального подхода и компромисса.

➤ Необходимо понимать, что часть детей с аутистическим расстройством будет нуждаться в адаптации учебных материалов, так же как и социальной среды, на постоянной основе. Однако и в этом случае следует продумывать *планомерное развитие* обучающегося в отношении его адаптации к среде, а не только «подстраивать» среду под ребенка. Прежде всего это касается индивидуализации материалов.

На первых этапах адаптация должна быть *максимально индивиду-*

дуализирована — с учетом предпочтений и узких интересов ученика с целью наиболее полного использования его мотивации. Тем не менее необходимо постепенно редуцировать долю привлекательных стимулов в учебном процессе и заменять их на нейтральные.

Например, ребенок научился решать задачи с помощью наглядного материала, касающегося сферы его особых интересов, — машинок. Необходимо проработать переход от индивидуализации наглядного материала к его универсализации. Таким образом, сначала обучающийся манипулирует при счете машинками, которые ему нравятся, потом — их изображениями, затем — символами или пиктограммами, а далее — нейтральным счетным материалом.

Если ребенок достиг успешности при выполнении учебных задач с помощью методик, специализированных для детей с ОВЗ (например, Нумекон), необходимо продумывать стратегию планомерного ухода от них.

➤ В ходе систематичной работы по адаптации материалов необходимо обеспечить *взаимосвязь* всех видов деятельности: от ознакомления с материалом до проверки его усвоения. Формат проведения контрольных работ должен быть на постоянной основе интегрирован в процесс изучения материала.

Отметим, что *тестирование* при правильной адаптации может стать не только инструментом проверки знаний обучающегося с РАС, но и эффективным способом их освоения. Адаптация тестов подразумевает применение безошибочного обучения на первом этапе, когда ребенок выбирает среди нескольких вариантов очевидно правильный и запоминает и осваивает как материал, так и сам способ демонстрации своих знаний. Затем важно своевременно и планомерно усложнять выбор до максимального приближения к изучению неадаптированного материала.

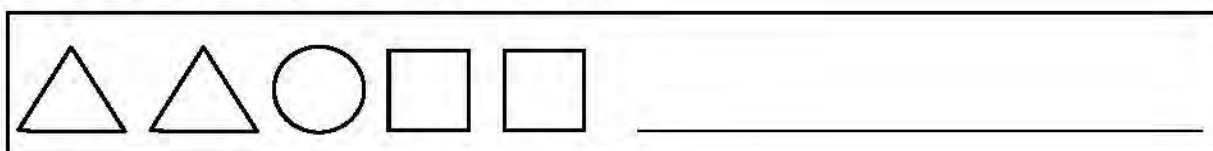
➤ Даже если ученик демонстрирует выраженное отставание в каком-либо учебном вопросе, нельзя сосредотачиваться исключительно на достижении результата по конкретному предмету или заданию методом тренировки или заучивания. Приоритетом в обучении детей обозначенной категории должно стать формирование *метапредметных компетенций*. Именно умения обучаться и осваивать информацию, а не заученная демонстрация предметных знаний, обеспечивают быстрое и равномерное продвижение по образовательной программе.

➤ Адаптация материала является одним из основных ресурсов приближения ребенка к уровню освоения общеобразовательной программы, сопоставимому с уровнем нейротипичных сверстников. Но для этого она должна заключаться не столько в упрощении и редуцировании малодоступных компонентов материала, сколько в максимальном включении индивидуальных коррекционных задач обучающегося во все возможные предметные области для их максимальной проработки. Важно понимать, что адаптация учебного материала должна подразумевать прежде всего использование ресурсов программы для реализации *актуальных задач развития* ребенка.

→
**Комплексная контрольная работа
для обучающихся 1-го класса
по программе 8.2**
←

➤ **Математика**

1. Продолжи рисунок по правилу:



2. Запиши цифрами числа:

пять —
 два —
 семь —

3. Вставь недостающие цифры:

1		3		5		7			10
---	--	---	--	---	--	---	--	--	----

4. Закрась нужное количество яблок:

3										
5										
6										
1										
4										
2										

5. Реши выражения:

$6 - 2 = \square$

$4 + 2 = \square$

$5 + 3 = \square$

$8 - 1 = \square$

$7 - 3 = \square$

$9 + 1 = \square$

6. Поставь правильную цифру или знак:

1. В букете было 7 цветов. Таня убрала 2 увядших цветка. Сколько цветов осталось?



$7 \square 2 \square 5$

$\square + \square = \square$
 $\square - \square = \square$
 $\square > \square$
 $\square < \square$

2. У Коли было 4 мяча. Вася принёс ещё, и вместе у них стало 6. Сколько мячей принёс Вася?



$4 \square + \square = 6$

$\square$
 $\square$
 $\square$
 $\square$
 $\square$

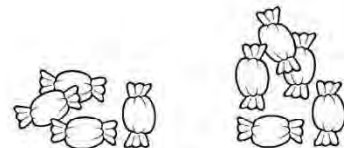
3. Мама купила Свете 8 карандашей. 3 карандаша Света отдала Оле. Сколько карандашей осталось у Светы?



$\square - \square = \square$

$\square$
 $\square$
 $\square$
 $\square$
 $\square$

4. Паша дал Пете 4 конфеты, и у него стало 5 конфет. Сколько было конфет у Пети?



$\square \square \square = \square$

$\square$
 $\square$
 $\square$
 $\square$
 $\square$

➤ Окружающий мир

1. Расположи времена года по порядку:

1	2	3	4
			
 ЛЕТО	 ВЕСНА	 ЗИМА	 ОСЕНЬ

2. Как назвать группы животных одним словом? Соедини линиями.

НАСЕКОМЫЕ	ЗВЕРИ	РЫБЫ	ПТИЦЫ
 КОШКА  ОБЕЗЬЯНА  СЛОН	 ПЕТУХ  ГОЛУБЬ  ЛАСТОЧКА	 ГУСЕНИЦА  КУЗНЕЧИК  ПЧЕЛА	 ЁРШ  КАМБАЛА  ЩУКА

3. Наша планета имеет форму:

а)  квадрата;	в)  шара
б)  прямоугольника;	

4. Какое из этих деревьев является ХВОЙНЫМ?



а) сосна;



б) берёза;



в) дуб

5. У кого есть 6 ног и усики? Обведи правильный ответ.



а) у рыб;



б) у насекомых;



в) у птиц

6. Какое из этих растений является КОМНАТНЫМ?
Обведи правильный ответ.



а) ромашка;



б) клевер;



в) герань

7. Когда на небе можно увидеть звёзды?

а) ночью;

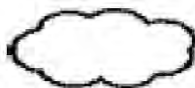
б) днём;

в) утром

8. Что у нас ПОД ногами?



а) трава;

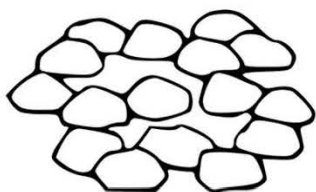


б) облака;

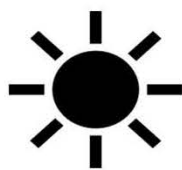


в) ветви деревьев

9. Что у нас НАД головой?



а) камни;



б) солнце;



в) лужи

10. Кто является главой государства?

а) президент;

б) царь;

в) директор

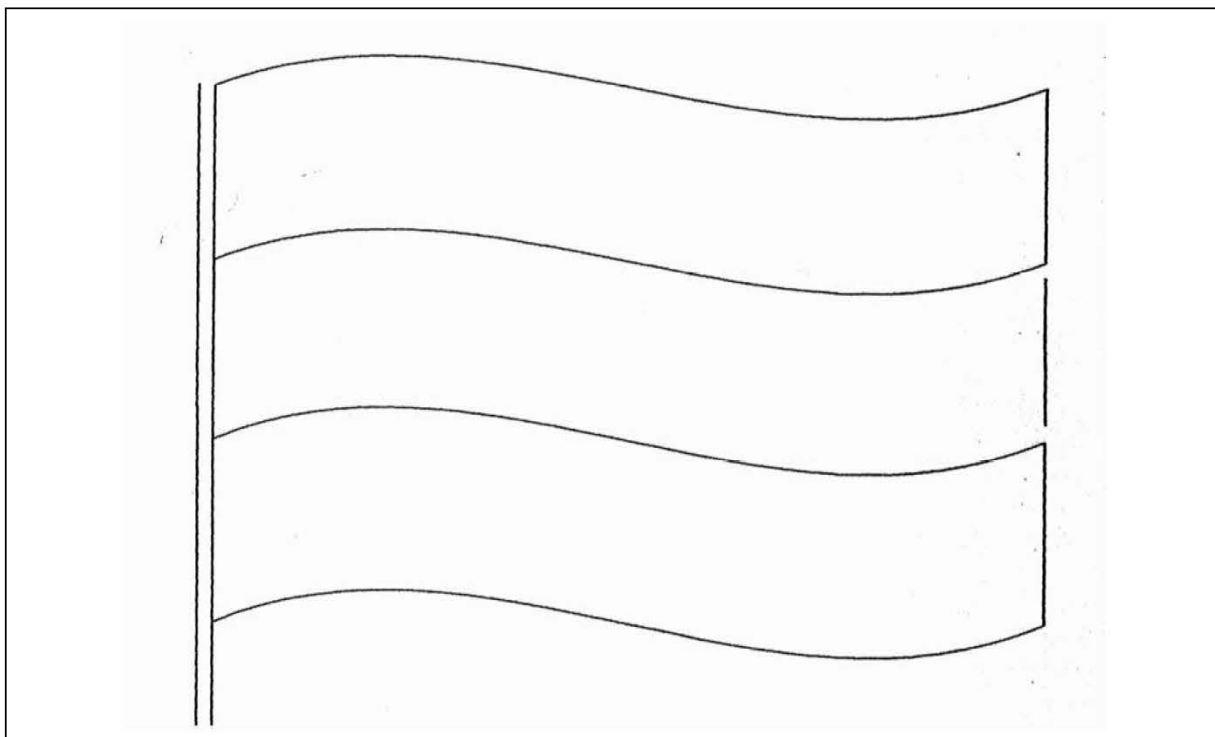
11. Москва — это...

а) столица России;

б) страна;

в) остров

12. Раскрась флаг России.



➤ Русский язык

1. Запиши слово:

		
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Запиши слово, которое состоит из трёх слогов.
Поставь ударение. Раздели на слоги.

3. Спиши предложение:

В лесу стоит сосна.

Сколько слов в предложении? Обозначь цифрой —

--

Подчеркни все буквы, обозначающие гласные звуки.

Поставь ударение в каждом слове.

4. Соедини линиями слова со значками «звонкий» или «глухой», опираясь на последний звук в слове:



ЗВОНКИЙ



ГЛУХОЙ

мёд

кот

рот

нос

зуб

суп

сад

риф

глаз

снег

лев

ёрш

сок

ёж

гриб

клоп

5. Соедини слова с парными согласными на конце:

мёд	нос
зуб	рот
снег	кот
глаз	суп
гриб	ёрш
сад	клоп
лев	сок
ёж	риф

6. Подчеркни только мягкие согласные:

КИТ КОТ БА НЯ НО ТЫ ДОМ ТЮ

ЛАК МАТ МЯУ ЛЮ КА ЛИ ЛА МА

7. Спиши текст, расставляя границы предложений. Определи количество предложений. Обозначь цифрой —

По двору важно ходит гусак он грозно шипит маленькая собачка Пуська бежит от гусака из дома выходит Серёжа он кормит кур и гусей а важный гусак уже рядом с мальчиком.

➤ Литературное чтение

I. Работа со сказкой В. Г. Сутеева «Три котёнка»

1. Прочитай текст:

Три котёнка — чёрный, серый и белый — увидели мышь и бросились за ней! Мышь прыгнула в банку с мукой. Котята — за ней! Мышь убежала. А из банки вылезли три белых котёнка.

Три белых котёнка увидели на дворе лягушку и бросились за ней! Лягушка прыгнула в старую самоварную трубу. Котята — за ней! Лягушка ушла, а из трубы вылезли три чёрных котёнка.

Три чёрных котёнка увидели в пруду рыбу и бросились за ней! Рыба уплыла, а из воды вынырнули три мокрых котёнка.

Три мокрых котёнка пошли домой. По дороге они обсохли и стали как были: чёрный, серый и белый.

2. Ответь на вопросы:

1. Сколько котят было в рассказе?

- а) 2; б) 3; в) 4

2. За кем сначала гонялись котята?



а) за мышью;

б) за жуком;

в) за бабочкой

3. Куда попали котята, гоняясь за мышью?



а) в банку с мукой;

б) в банку с мёдом;

в) в мешок с сахаром

4. Какого цвета стали котята после муки?



а) серого;



б) чёрного;



в) белого

5. За кем котята гонялись после мышки?



а) за змеей;



б) за лягушкой;



в) за ежом

6. Куда котята попали, гоняясь за лягушкой?



а) в чайник;



б) в трубу;



в) в сапог

7. Какого цвета были котята после трубы?



а) серого;



б) чёрного;



в) белого

8. За кем котята гонялись после лягушки?



а) за щенком;



б) за кошкой;



в) за рыбой

9. Куда попали котята, гоняясь за рыбой?



а) в пруд;



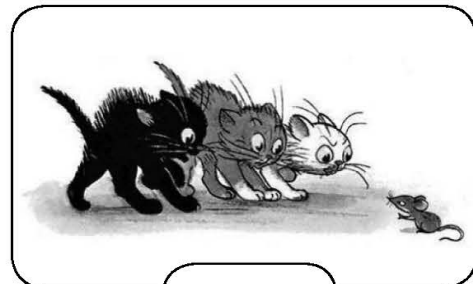
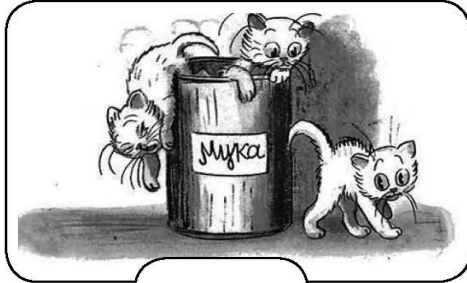
б) в ведро;



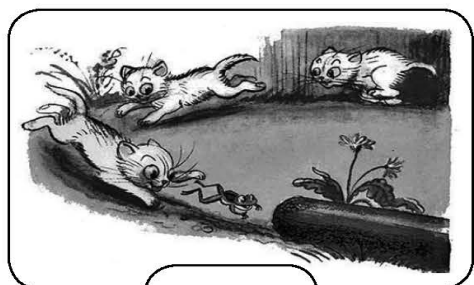
в) в колодец

3. Расставь порядок предложений:

Три котёнка — чёрный, серый и белый — увидели мышь и бросились за ней! Мышь прыгнула в банку с мукой. Котята — за ней! Мышь убежала. А из банки вылезли три белых котёнка.

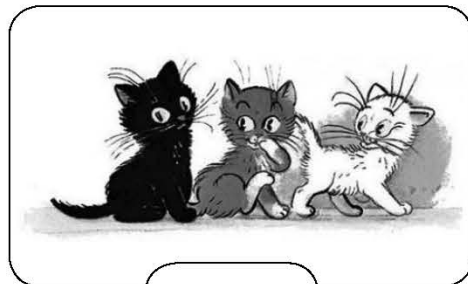
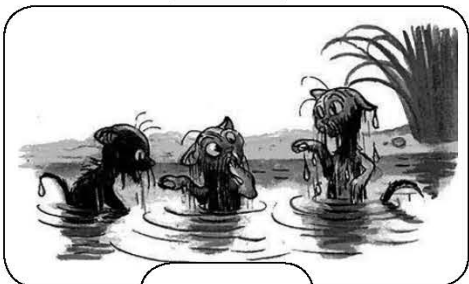


Три белых котёнка увидели на дворе лягушку и бросились за ней! Лягушка прыгнула в старую самоварную трубу. Котята — за ней! Лягушка ускакала, а из трубы вылезли три чёрных котёнка.



Три чёрных котёнка увидели в пруду рыбу и бросились за ней! Рыба уплыла, а из воды вынырнули три мокрых котёнка.

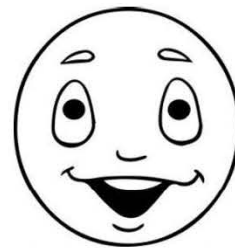
Три мокрых котёнка пошли домой. По дороге они обсохли и стали как были: чёрный, серый и белый.



II. Прочитай тексты. Какие эмоции испытывают герои?

Соедини линиями.

Маленькая девочка нездорова. Каждый день к ней ходит доктор, которого она знает уже давно-давно. А иногда он приводит с собою ещё двух докторов, незнакомых. Они переворачивают девочку на спину и на живот, слушают что-то, приложив ухо к телу, оттягивают вниз нижнее веко и смотрят. При этом они как-то важно посапывают, лица у них строгие, и говорят они между собою на непонятном языке.



РАДОСТЬ

В электричке очень интересно ездить, очень! Во-первых, ручки на скамейках блестят. Во-вторых, тормозные краны – красные, висят прямо перед глазами. И сколько ни ехать, всегда хочется дёрнуть такой кран или хоть погладить его рукой. А самое главное – можно в окошко смотреть, там специальная приступочка есть. Если кто не достаёт, можно на эту приступочку встать и высунуться. Мы с Мишкой сразу заняли окошко, одно на двоих, и было здорово интересно смотреть, что вокруг лежит совершенно новенькая трава и на заборах висит разноцветное бельишко, красивое, как флажки на кораблях.



ГРУСТЬ

III. Соотнеси пословицу с ее смыслом:



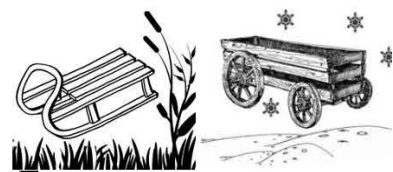
За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь!

Нужно готовиться заранее к тому, что нас ждёт в будущем.



Без труда не вытащишь рыбку из пруда!

Не нужно браться за несколько дел одновременно.



Готовь сани летом, а телегу зимой!

Для того чтобы получить результат, нужно поработать.

IV. Отгадай загадки. Соедини линиями.

Семь братцев друг за другом идут.
Один другого никогда не обойдёт.

Мел

Летит, а не птица, воеет, а не зверь.

Дни недели

Белый камешек растаял,
На доске следы оставил.

Радуга

Разноцветное коромысло
Над рекой повисло.

Книга

Я всё знаю, всех учу,
Но сама всегда молчу.

Ветер

1. *Альберто, П. Э.* Прикладной анализ поведения : учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов / П. Альберто, Э. Траутман. — Москва : Оперант, 2015. — 672 с. — ISBN 978-5-9906841-9-5.

2. *Барбера, М. Л. Б.* Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии : методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития / М. Л. Б. Барбера. — 3-е издание. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. — 264 с. — ISBN 978-5-91743-082-9.

3. *Богорад, П. Л.* Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / П. Л. Богорад, О. В. Загуменная, А. В. Хаустов ; под общей редакцией А. В. Хаустова. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с. — ISBN 978-5-94051-156-4.

4. *Богорад, П. Л.* Десять вопросов по адаптации учебного материала по математике, которые возникли у педагогов ресурсных классов для детей с РАС / П. Л. Богорад, Н. Ю. Гусева // Личность и общество. — 2020. — № 10 (21). — С. 4—12.

5. *Богорад, П. Л.* Особенности организации интегрированного урока для детей с расстройствами аутистического спектра в ресурсном классе / П. Л. Богорад, Н. Ю. Гусева // Гуманитарный научный вестник. — 2021. — № 3. — С. 55—60.

6. *Варгас, Д.* Анализ деятельности обучающихся : методология повышения школьной успеваемости / Д. Варгас. — Москва : Оперант, 2015. — 480 с. — ISBN 978-5-9906841-0-2.

7. *Волкмар, Ф. Р.* Аутизм : практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. В 3 книгах. Книга 2 / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. — 288 с. — ISBN 978-5-91743-054-6.

8. *Гусева, Н. Ю.* Адаптация учебного материала по математике для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Н. Ю. Гусева, О. А. Чеченина // Гуманитарный научный вестник. — 2020. — № 10. — С. 30—39.

9. *Канакина, В. П.* Русский язык. 1 класс : учебник для общеобразователь-

ных организаций / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. — 13-е издание. — Москва : Просвещение, 2021. — 143 с. — ISBN 978-5-09-030831-1.

10. Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями : утверждена распоряжением правительства Нижегородской области от 11 сентября 2019 г. № 928-р.

11. *Костина, И. А.* Гиперлексия. Краткий обзор по изучению истории вопроса / И. А. Костина // Аутизм и нарушения развития. — 2005. — Том 3. — № 1. — С. 7—13.

12. *Купер, Дж.* Прикладной анализ поведения / Дж. Купер, Т. Херон, У. Хьюард. — Москва : Практика, 2016. — 864 с. — ISBN 978-5-89816-157-6.

13. Литературное чтение. 1 класс : учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 частях / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина. — 2-е издание. — Москва : Просвещение, 2012. — ISBN 978-5-09-026585-0.

14. Литературное чтение. 2 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина. — 13-е издание. — Москва : Просвещение, 2021. — ISBN 978-5-09-054880-9.

15. Литературное чтение. 3 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина. — 10-е издание. — Москва : Просвещение, 2019. — ISBN 978-5-09-030204-3.

16. *Лиф, Р.* Идет работа : стратегии работы с поведением, учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Дж. Макэкен ; перевод О. Поборцевой, А. Вустянюка. — Москва : Толкачев Л. Л. : Медиокрити, 2016. — 608 с. — ISBN 978-5-9907565-0-2.

17. *Лич, Д.* Прикладной анализ поведения : методики инклюзии учащихся с РАС / Д. Лич ; перевод А. Д. Сыровквишиной. — Москва : Оперант, 2015. — 176 с. — ISBN 978-5-906841-1-9.

18. *Мелешкевич, О.* Введение в прикладной анализ поведения : принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностям развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. — Самара : Бахрах-М, 2015. — 208 с. — ISBN 978-5-94648-109-0.

19. *Моро, М. И.* Математика. 1 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. — 13-е издание. — Москва : Просвещение, 2021. — ISBN 978-5-09-035705-0.

20. *Нейсон, Б.* О ключевых проблемах аутизма. Сенсорные проблемы

аутизма / Б. Нейсон // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14. — № 3 (52). — С. 42—48.

21. *Плешаков, А. А.* Окружающий мир. 1 класс : учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях / А. А. Плешаков. — 14-е издание. — Москва : Просвещение, 2020. — ISBN 978-5-09-024655-8.

22. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе : практическое пособие / А. Козорез, А. Беспалова, М. Гончаренко [и др.] ; под научной редакцией М. Азимовой ; Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», АНО содействия инклюзии детей с РАС «Ресурсный класс». — Москва : Ресурсный класс, 2016. — 357 с. — ISBN 978-5-90363-065-3.

23. *Шоплер, Э.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0—6 лет) : сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACCH / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс. — Минск : Открытые двери, 1997. — 120 с.

24. *Шпицберг, И. Л.* Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра / И. Л. Шпицберг // Аутизм и нарушения развития. — 2013. — Том 11. — № 2. — С. 33—45.

25. *Шрамм, Р.* Детский аутизм и АВА : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. — 205 с. — ISBN 978-5-91743-051-5.

СОДЕРЖАНИЕ

➤ <i>Пояснительная записка</i>	3
➤ Адаптация материалов по предмету «Математика»	14
➤ Адаптация материалов по предмету «Окружающий мир»	30
➤ Адаптация материалов по предмету «Русский язык»	43
➤ Адаптация материалов по предмету «Литературное чтение»	55
➤ Выводы.....	85
➤ Приложение «Комплексная контрольная работа для обучающихся 1-го класса по программе 8.2»	87
➤ <i>Литература</i>	99

Гусева Надежда Юрьевна
Чеченина Ольга Александровна

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АДАПТАЦИИ
УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Методическое пособие

Редактор *В. А. Буренкова*
Компьютерная верстка *Н. А. Мызиной*

Оригинал-макет подписан в печать 02.08.2021 г.
Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Minion Pro.
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,09. Тираж 100 экз. Заказ 2728.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203

www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО