

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования
Московского городского психолого-педагогического университета
ГБОУ средняя общеобразовательная школа «Школа здоровья» № 198

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
для педагогов и специалистов сопровождения
основной школы

Серия «Инклюзивное образование»

Москва, 2012

Ответственный редактор: *Алехина С.В.* — кандидат психологических наук, директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ
Авторский коллектив:

Семаго Н.Я. — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ГРЦ ИПИО МГППУ

Хотьлева Т.Ю. — кандидат педагогических наук, заместитель руководителя ЦПМССДиП МГППУ

Гончаренко М.С. — учитель-дефектолог ЦПМСС «Зеленая ветка»

Михаленкова Т.А. — учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 198

Под общей редакцией *Семаго Н.Я.* — кандидата психологических наук, ведущего научного сотрудника ГРЦ ИПИО МГППУ

О 26 Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

ISBN 978-5-94051-114-4

Настоящие методические рекомендации подготовлены в рамках пилотного проекта «Создание модели обучения и социализации школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) на средней ступени», реализованного государственным бюджетным образовательным учреждением города Москвы средняя общеобразовательная школа «Школа здоровья» № 198 Юго-Западного окружного управления образования (директор Милосердова Г.В., заслуженный учитель РФ) с участием специалистов Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета по заказу Департамента образования города Москвы. Методические рекомендации направлены на распространение опыта обучения детей с аутистическими расстройствами в общеобразовательной школе и рассматривают основные особенности психического развития детей с вариантами аутистических расстройств, оптимальные для детей образовательные маршруты и рекомендуемые условия для их адаптации. Подробно рассматриваются организационные и содержательные условия включения детей с РАС в массовую школу на этапе среднего звена, рассказывается об опыте такого включения.

Методические рекомендации ориентированы на педагогов и специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, представителей администрации этих образовательных учреждений.

ББК 74.3

Издание бесплатное, подготовлено во исполнение Государственной программы «Социальная поддержка жителей города Москвы на 2012—2016 годы».

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1. Варианты аутистических расстройств	9
1.1. Ранний детский аутизм (Искажения аффективно-эмоциональной сферы)	9
1.1.1. Особенности развития и поведения детей 1-ой группы РДА (по О.С. Никольской)	10
Примерный образовательный маршрут	11
Рекомендации по созданию условий для адаптации	11
1.1.2. Особенности развития и поведения детей 2-й группы	11
Примерный образовательный маршрут	12
Рекомендации по созданию условий для адаптации	13
1.1.3. Особенности развития и поведения детей 3-й группы	13
Примерный образовательный маршрут	16
Рекомендации по созданию условий для адаптации	16
1.1.4. Особенности развития и поведения детей 4-ой группы	16
Примерный образовательный маршрут	19
Рекомендации по созданию условий для адаптации	19
2. Атипичный аутизм (искажением когнитивной сферы)	20
Примерный образовательный маршрут	22
Рекомендации по созданию условий для адаптации	22
3. Особые образовательные потребности детей с аутистическими расстройствами	23
4. Условия обучения детей с РАС.....	25
4.1. Организационные условия обучения детей с РАС в среднем звене общеобразовательной школы	25
4.2. Особенности вхождения ребенка с РАС в школьное пространство	31

5. Содержательные условия. Методические рекомендации по адаптации программного материала	42
5.1. Адаптация программного материала	43
5.2. Структура урока	45
5.3. Введение правил поведения на уроке	46
5.4. Адаптация учебного материала	48
5.5. Обучение самостоятельной работе	50
5.6. Подбор оптимальных способов и сроков представления результатов	51
5.7. Качественный подход при оценивании результатов	51
6. Деятельность специалистов сопровождения	52
6.1. Организация учебного поведения	52
6.2. Деятельность психолога	55
6.3. Задачи деятельности логопеда	57
7. Опыт ГБОУ школы здоровья № 198 по включению детей с РАС в среднее звено	59
7.1. Заметки классного руководителя	61
Приложения 1–5	64
Литература по теме	77

Введение

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Несмотря на достигнутые в этой сфере успехи, существует много проблем, связанных как с недостаточно разработанной нормативно-правовой базой, так и с недостаточностью методического обеспечения.

Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей. Важно при этом понимать, что эта задача не может быть решена методом административных решений и простым включением детей с особыми образовательными потребностями в школьный класс.

Очевидно, что организация школьного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.

Практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы. С помощью этих методов аутичный ребенок может стать исполнительным, даже «удобным» учеником, ими может обеспечиваться и стабильное функционирование класса, состоящего из аутичных детей. При этом ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей.

В связи с этим, представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения аутичного ребенка является не все более точное приспособление к наличествующим у него возможностям обучения, а помощь в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды.

Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и

специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению.

Разработанные методы специальной помощи детям с аутизмом должны быть максимально использованы в процессе индивидуальной психолого-педагогической поддержки его интеграции для школьного обучения в группе детей с сохранными возможностями коммуникации и социального развития.

Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо, и иным образом, не так как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как искаженное. Искажённое, поскольку психические функции такого ребенка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а как средство аутостимуляции, даже имеющиеся у них способности не реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру здесь особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Основными особенностями таких детей, препятствующими их обучению в инклюзивном классе общеобразовательной школы являются:

- Трудности организации собственной деятельности и поведения, в частности продуктивной учебной деятельности.
- Выраженная неравномерность и специфика развития психических функций.
- Специфика и недостаточность развития познавательной деятельности в целом.
- Трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими.
- Выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия.
- Потребности в специальной организации образовательного пространства.
- Необходимость использования специальных приемов и методов при их обучении.

Многие трудности обусловлены тем, что детям необходим длительный период адаптации к различным условиям обучения в общеобразовательной среде и даже во время этого периода адаптации у детей расстройствами артистического спектра может наблюдаться неадекватное поведение, аффективные вспышки, вплоть до вербальной и невербальной агрессии по отношению к окружающим.

В связи с этим возникает необходимость проработки условий и организационных форм включения или интеграции такого ребенка в общеобразовательную среду, продуманной и хорошо организованной организационно-методической работы с педагогами.

Помимо этого такая работа предполагает:

- Всестороннее изучение особенностей и уровня развития психических функций ребенка;
- Соответствующую подготовку учителей, работающих в инклюзивных классах;
- Нахождение оптимальных способов модификации учебных планов;
- Разработку новых методических подходов, способов, приемов обучения;
- Разработку таких дидактических сред, которые позволяли бы участвовать всем детям в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями в едином образовательном пространстве;
- Согласование действий всех специалистов сопровождения (логопедов, дефектологов, психологов, медицинских работников), оказывающих помощь конкретному ребенку;
- Тесные партнерские и продуктивные взаимодействия с родителями;
- Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в школьной среде.

Особое значение такое понимание необходимой работы с ребенком и его окружением, всеми участниками образовательного процесса принимает в том случае, если ребенок с аутистическими расстройствами включается общеобразовательное учреждение не на этапе начальной школы, а в школе основной, поскольку система предметного обучения ставит существенно более трудные задачи адаптации перед самим ребенком. Переход из начальной школы в среднее звено является критическим периодом и для обычно развивающихся детей. Поэтому особенно важно понимать особенности детей с РАС, специфику их психического развития.

Дети с аутизмом — неоднородная по составу группа школьников.

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Вместе с тем, популяция таких детей, в том числе и в школьном возрасте, чрезвычайно неоднородна. В связи с этим в настоящее время, все

чаще говорят не об аутизме как таковом, а о «линейке» **расстройств аутистического спектра (РАС)**.

«Ребенок с аутизмом может и безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, пользоваться простыми речевыми штампами, но также и иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих таких детей на основе тестирования диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, но существуют и типично аутичные дети, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др. Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли он адекватную специальную поддержку. Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма.

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании начального (и тем более среднего — комментарий авторов) школьного образования детей с РАС должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей. Включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения основным навыкам жизни вместе с близкими людьми» (Из Проекта ФГОС для детей с РАС).

1. Варианты аутистических расстройств

Говоря о детях с *расстройствами аутистического спектра* мы будем иметь в виду нарушения аффективно-эмоциональной сферы, приводящее к искажению всех пропорций психического развития. В психологии эти варианты нарушений относятся к различным вариантам *искаженного развития*.

Выделяются три варианта искаженного развития:

- **искажение преимущественно аффективно-эмоциональной сферы (ранний детский аутизм);**
- **искажение преимущественно когнитивной сферы (атипичный аутизм);**
- **смешанный вариант искаженного развития.**

Мы коснемся двух первых вариантов. Стоит отметить, что в реальности каждый из описываемых ниже вариантов имеет множество различных привнесений, особенностей. Наверно поэтому в настоящее время все больше используется обобщенное для всех категорий (и достаточно падающее) наименование состояния детей как расстройства аутистического спектра.

1.1. Ранний детский аутизм

(Искажения преимущественно аффективно-эмоциональной сферы)

«Детский аутизм — это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми, что не может быть объяснено просто сниженным уровнем когнитивного развития ребенка. Другая характерная особенность — стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии его к одним и тем же объектам.

Это pervazivное нарушение психического развития, т.е. нарушение, которое захватывает все стороны психики — сенсомоторную, перцептивную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную сферы. Психическое развитие при этом не просто нарушается или задерживается, оно искажается. Меняется сам стиль организации отношений с миром, его познания. При этом характерно, что наибольшие трудности такого ребенка связаны даже не с самим усвоением знаний и умений (хотя и это достаточно трудно для многих аутичных детей), а с их практическим использованием, причем наиболее беспомощным он показывает себя

именно во взаимодействии с людьми. Помочь такому ребенку, действительно, трудно.

Детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей «взрослой» речью и ранним к отвлеченным областям знания, избирательной одаренностью. И те и другие, однако, нуждаются в специальной педагогической и психологической помощи.» (Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. — 1995. — № 1.)

По классификации О.С.Никольской все разнообразие детей с ранним детским аутизмом может быть условно отнесено к 4-м группам.

Рассмотрим обобщенную характеристику детей каждой группы РДА, которые стали все чаще встречаться в деятельности специалистов образования.

1.1.1. Особенности развития и поведения детей 1-ой группы (по О.С. Никольской)

Для детей **1-й группы** характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не ступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но, в тоже время, может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени (латентно). «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в том числе и заданием, может как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена, или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие, или пассивно уходит от контакта, «утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей порой даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность ребенка оценить, как правило, не удастся, в силу невозможности установления какого либо продуктивного контакта с ним.

Характер деятельности ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Создается впечатление абсолютной произвольности поведения, его автономности, зависимости от поля внешних предметов и стимулов в целом.

Оценить обучаемость такого ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету» те или иные навыки и иногда может их повторить. Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы непроизвольно) может прочесть название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции — так ребенок, который «не может» повторить простой узор, берет каким-то своеобразным, вычурным захватом карандаш и рисует транзисторный приемник в трехмерной проекции.

С возрастом такой ребенок скорее всего будет обучаться в системе специального образования.

Примерный образовательный маршрут:

1. Обучение по программе СКОУ VIII-го вида с сопровождением.
2. Индивидуальные занятия со специалистами ППМС-Центра — дефектологом, психологом, владеющими приемами работы с детьми с выраженными расстройствами аутистического спектра.
3. Парциальная интеграция в мини-группу детей во второй половине дня с сопровождением, возможно в рамках дополнительного образования.

Рекомендации по созданию условий для адаптации:

Инклюзивное обучение в массовой школе не рекомендовано.

При частичном включении в рамках учреждения дополнительного образования необходимо наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей.

Наличие индивидуальной образовательной программы (в том числе и по дополнительному образованию), включая и программы сопровождения.

Дозирование времени пребывания в группе детей, с постепенным увеличением только при отсутствии негативных реакций.

Индивидуальные занятия с психологом СКОУ VIII-го вида или ППМС-Центра по «простраиванию» алгоритма учебной деятельности.

Курация врача психиатра.

1.1.2. Особенности развития и поведения детей 2-й группы (по О.С. Никольской)

Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скованы в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные аутистимулирующие движения, может проявляться двигательное беспорядочное поведение.

койство, в том числе стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, нередко «телеграфная», часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть, и как повторение одного и того же фрагмента, или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.). «...Чрезмерная чувствительность таких детей к сенсорной стимуляции является причиной того, что страхи легко провоцируются раздражителями повышенной интенсивности: громким звуком, насыщенным цветом...» [О.С. Никольская, 2000]. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи определенных и новых бытовых ситуаций.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты. Контакт с ребенком часто носит абсолютно формальный характер, скорее «по поводу» предмета, а не с человеком.

Произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль также чаще всего трудно проверить диагностическими методами и приемами. Но ребенок захвачен уже собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. В этом случае ребенку обычно удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации и они не переносятся в какие-либо другие ситуации.

Механистичность и буквальность проявляются и в мышлении. При этом ребенок может и предпочитает самостоятельно классифицировать предметы по различным признакам. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Такой ребенок в школьном возрасте также, скорее всего, попадает в систему специального образования.

Примерный образовательный маршрут:

1. Индивидуальное или групповое обучение по программе СКОУ VIII-го вида.
2. Индивидуальные занятия со специалистами ППМС-Центра — дефектологом, психологом, владеющими приемами работы с детьми с выраженными расстройствами аутистического спектра.

3. Постепенная парциальная интеграция в мини-группу детей во второй половине дня с сопровождением тьютора.

Рекомендации по созданию условий для адаптации:

Инклюзивное обучение в массовой школе *не рекомендовано*.

При частичном включении в рамках учреждения дополнительного образования необходимо наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей.

Наличие индивидуальной образовательной программы (в том числе и по дополнительному образованию), включая и программы сопровождения.

Дозирование времени пребывания в группе детей, с постепенным увеличением при отсутствии негативных реакций.

Индивидуальные занятия с психологом, «простраивание» алгоритма учебной деятельности.

Курация врача психиатра.

При необходимости индивидуальные занятия с дефектологом.

1.1..3. Особенности развития и поведения детей 3-й группы (по О.С. Никольской)

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они дразнят близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхолоичной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Дети **3-й группы** демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» с высокой «... одухотворенностью на лице, утрированное оживление, которое носит несколько механистичный характер, но может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие в силу того, что речь подчеркнуто взрослая, с большим запасом слов, «высоко интеллектуальными» интересами, которые демонстрирует ребенок» [Баенская Е.Р., 2000]. Но, в то же время, именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда своей скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание «горящий взор», блестящие глаза и выражение постоянного энтузиазма. При этом, по сути дела, для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У этих детей феноменологическая картина, порой, ошибоч-

но производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у них часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, не понимания правил социума в целом, резкой дизадаптацией в среде сверстников.

Моторное развитие также специфично: дети моторно неловки, отмечается нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. В частности, всегда поражает несоответствующая интеллектуальному уровню бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания (как показатель именно искажения этой сферы). При этом у них меньше моторных стереотипий, скорее им свойственны стереотипии речевые.

Дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. То есть в рамках своего интереса ребенок может быть достаточно работоспособен.

Все компоненты их произвольной регуляции оказываются явно недостаточно развиты. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). Например, они совершенно не в состоянии произвольно остановить свой речевой поток даже после того, как активный слушатель уйдет, но продолжают воспроизводить его снова и снова. В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко (как и в любом ритуале). Регуляция своего движения также сформирована недостаточно как в крупной, так и в мелкой моторике. Их трудно обучить моторным навыкам, в том числе, простым графическим навыкам письма.

Критичность такого ребенка также снижена. Их вообще мало интересуется собственно результативность какой-либо деятельности, в особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Ошибок своих они не замечают (хотя следует отметить, что в целом эти дети оказываются достаточно успешны в выполнении большого ряда собственно интеллектуальных заданий) и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение. Наименее критичны дети к своим стереотипным агрессивным переживаниям, изошренным рассуждениям о своей мести кому-либо и т.п.

Дети этой категории могут легко обучаться сложным вещам (например, сложным видам вычислений или чтению сложных по своей структуре текстов), но, в то же время, с трудом обучаться элементарным навыкам (как-то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у них наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается своеобразие познавательной деятельности. Именно этим детям психиатрами часто выставляется диагноз «Синдром Аспергера» (в соответствии с МКБ-10). Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. «...Эти умные дети часто проявляют большую ограниченность, выхолащенность в понимании происходящего. Часто они не чувствуют подтекста ситуации, проявляют большую социальную наивность. Сфера пространственных, пространственно-временных представлений сформирована неравномерно, чаще недостаточен уровень телесных интеграций. В то же время, результативность выполнения невербальных (перцептивно-логических) заданий может быть достаточно высокой. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

Именно аффективно-эмоциональная сфера оказывается максимально «затронутой» при данном варианте искаженного развития. На первый план у детей, относимых как к *3-ей группе*, так и к следующей — *4-ой группе* выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой, одинаково трудно организовать общение, и с детьми, и со взрослыми). Причем каждая из описываемых групп характеризуется собственной спецификой проявлений проблем в межличностных отношениях с окружающими. Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания», понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п.

При этом детей, относимых к *3-ей группе* можно чисто внешне охарактеризовать, как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергич-

ных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него не простые, зачастую «провокационные» отношения.

Примерный образовательный маршрут:

1. Обучение в школе надомного обучения по массовой программе в классе малой наполняемости при сопровождении тьютора.

2. Обучение в инклюзивном классе возможно только при наличии тьютора.

3. Индивидуальная форма обучения по основным предметам с интеграцией в классе на предметах неосновного цикла.

4. Возможно сочетание дистантной формы обучения и очной в мини-группе.

5. Посещение занятий в обычной детской среде в рамках учреждения дополнительного образования при наличии сопровождения или в мини-группе.

Обучение в классе «для детей со сложной структурой дефекта» в массовой школе (см. Приложение 2).

Рекомендации по созданию условий для адаптации:

Курация врача психиатра.

Наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении детской группы.

Наличие индивидуальной образовательной программы, включая и программы сопровождения.

Щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.).

Индивидуальные и групповые занятия с психологом. Индивидуальные занятия с дефектологом (формирование алгоритма продуктивной деятельности, в том числе и учебной) и психологом.

1.1.4. Особенности развития и поведения детей 4-ой группы (по О.С. Никольской)

Для них характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Все это в значительной степени усугубляет дизадаптацию ребенка в целом. При этом существенным является то, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это

происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Во внешнем виде чаще характерна физическая хрупкость, болезненность. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернувшись от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но, в то же время, в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях наблюдаются двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях.

Эти дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней и быстро утомляются, отвечая при этом с большой отсроченностью (латенцией), нередко невпопад. Часто их замедленность обусловлена неуверенностью, ожиданием поддержки со стороны близких. Для них характерна общая вялость, которая, порой, сменяется перевозбуждением. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. Работоспособность может быть снижена. Даже речь таких детей замедленна и тиха.

Характер их деятельности нельзя оценить однозначно. Если говорить о возможности следования инструкции или выполнения последовательности определенных мыслительных операций, то имеет смысл говорить о более или менее достаточной сформированности регуляции собственной деятельности. В то же время, отмечается фактическая невозможность регуляции себя на двигательном уровне, тем более очевидна невозможность собственно эмоциональной регуляции. Это и свидетельствует именно об искажении в самой системе формирования произвольной регуляции деятельности как базового компонента деятельности вообще.

В целом они демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки (часто очень объемной со стороны близких). На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время, собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих и т.п. они оказываются выражено неадекватными. Они не в состоянии понять чувства другого человека, встать на его место. В силу этого они прояв-

ляют свою неадекватность практически в любой ситуации взаимодействия, и с детьми, и со взрослыми.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя, порой, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности. Отчасти можно сказать, что эти дети критичны и по отношению к оценке своих взаимодействий с окружающими, но понять причины своей несостоятельности, в частности в игре или в общении со сверстниками, они не могут. То есть они не могут критично отнестись к себе как к субъекту общения, в том числе и за счет невозможности считывания эмоционального контекста ситуации.

Обучаемость детей **4-й группы** может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции (то есть подходит индивидуально в рамках обучения в классе, в небольшой группе). Часто обучаемость бывает несколько замедлена не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре.

Основным в квалификации познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания этими детьми инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться относительно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной задержки психического развития (ЗПР).

Специфично и восприятие такого ребенка: часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, часто имеются нарушения звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности понимания сложных речевых конструкций, работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности — ее темпа и работоспособности в целом, общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка. Представления о потенциальных возможностях детей обычно связаны с невербальной сферой (музыкой, изодеятельностью, конструированием).

Отмечаются и специфичные особенности эмоционального развития — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и

наличие страхов, в том числе конкретных. Часто присутствует страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука. Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки, реже — проявляют свою обиду — обходят стороной или делают вид, что не заметили, но делают это неловко и (с эмоциональной точки зрения) наивно. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых даже желанным взаимодействием. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации детей **3-й и 4-й групп** будет зависеть от огромного числа не только объективных факторов, но и от собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

Родители таких детей чаще всего претендуют на обучение ребенка в массовой школе.

Примерный образовательный маршрут:

1. Обучение в инклюзивном классе. При инклюзивном обучении в массовой школе нуждается в щадящем режиме.
2. Возможно посещение СКОУ V-го вида в классе малой наполняемостью.
3. Обучение в школе надомного обучения по массовой программе с сопровождением в период адаптации.
4. Посещение групповых занятий в учреждении дополнительного образования.

Рекомендации по созданию условий для адаптации:

Наличие специалиста сопровождения (тьютора) на период адаптации в условиях класса.

Составление индивидуальной образовательной программы и программы сопровождения.

Щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.).

Индивидуальные и групповые занятия с психологом. Индивидуальные занятия с дефектологом, занятия с психологом по построению модели психического другого, развитию навыков социального взаимодействия.

Посещение групповых занятий с психологом в ППМС-Центре.

Наблюдение врача психиатра.

2. Атипичный аутизм (искажением когнитивной сферы)

Под *искажением преимущественно когнитивной сферы* следует понимать, наличие процессуального, «текущего» заболевания, определяемого медиками как «детская шизофрения». В данной ситуации мы вынуждены апеллировать к психиатрической терминологии и понятиям, знание которых психологом образования не дает ему права употребление их в повседневной деятельности с самими детьми, с их родителями или коллегами-педагогами.

Здесь мы приводим описание наиболее типичного развития таких детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Описание специфики всех проявлений, приводятся в ситуации, когда данный вариант искаженного развития обладает минимальным нарастанием дефекта. Хотя при таком подходе описание их состояния создает картину.

Достаточно часто при таком варианте развития существует как бы «спусковой механизм», момент начала, от которого родители и «отсчитывают» начало изменений в ребенке. Это могут быть любые события (испуг, укус собаки, инфекционное заболевание, прививка, помещение в детский сад и т.п.). Иногда подобные изменения в ряде случаев могут начаться постепенно, без каких-либо внешних вредностей. Ребенок, начинает терять познавательные интересы, снижается продуктивность интеллектуальной деятельности, часто «уходит» речь, ребенок становится беспричинно вялым или возбужденным. Отмечается потеря эмоциональной живости и интереса к окружающему. До того разговорчивый, ребенок становится молчаливым, меняется интонационная окраска речи, ее неравномерность и неадекватность по высоте или темпу высказываний.

Могут возникнуть необъяснимые страхи, с бурной эмоциональной реакцией на, самые обыкновенные события или явления — шум дождя за окном, звуки урчащей водопроводной трубы и т.п. Поведение ребенка становится странным.

Начало проявлений может возникнуть и в возрасте (2—3 лет) и позже — в 6—7 лет. К сожалению, на начальных стадиях заболевания родители редко обращаются к специалистам. Хотя врач-психиатр здесь будет наиболее адекватным.

В поведении часто наблюдаются стереотипные движения разной степени выраженности, в грубых случаях возможно застывание в отдельных позах, их вычурность. Речь развернута, но с вычурными, штампованными оборотами, резонерством, пустым философствованием. Голос специфично модулирован, но лицо может быть амимичным, выражать испуг или наоборот, «горящий» взгляд. Ребенок может быть «зациклен» на своих интересах даже при общения со специалистом. В от-

дельных случаях на полном серьезе может считать себя чем-то или кем-то иным (например, животным).

Темп деятельности может быть неравномерен — ребенок может молниеносно выполнить интересное для него задание и работать не пресыщаясь и не отрываясь. А в другой раз полностью потерять интерес и отказаться от выполнения. Помимо темпа часто снижается и продуктивность психической деятельности. Формально нарушений работоспособности может и не быть, но и она сильно зависит от того, насколько ребенок «заразился» данной деятельностью.

Многими авторами отмечается, что достоверно чаще у таких детей отмечаются как чисто левосторонние предпочтения (истинное левшество), так и смешанные латеральные предпочтения, что свидетельствует об определенной специфике становления функциональной асимметрии.

На всех уровнях регуляции собственной деятельности отмечается явная диссоциация между возможностью целенаправленной деятельности и деятельностью «внутри» присущего ребенку поведенческого стереотипа, последний значительно повышает уровень регуляции.

Иногда дети могут достаточно адекватны, например, выражая неуверенность и опасение в незнакомой ситуации), но в основном они неадекватны, и в эмоциональном реагировании, и в поведении, и во взаимодействии. Точно также и критичность почти всегда снижена к своим аффективно заряженным переживаниям, сверхценным интересам.

При этом обучаемость может быть достаточно высока даже вне сферы особых интересов ребенка.

В первую очередь, отмечается нарушение динамики мыслительной деятельности, опора на латентные, несущественные признаки. В школьном возрасте уже могут быть элементы разноплановости мышления, паралогизмы. Возможны эхолалии. При хорошей результативности выполнения заданий конструктивного (схематизированного) плана дети затрудняются в выполнении заданий, требующих выявления конкретных взаимосвязей между предметами или явлениями. В подростковом возрасте могут появиться сверхценные образования интеллектуального плана, философская интоксикация. Речь взрослая со сложными оборотами, склонностью к резонерству или «мудрствованию». Отмечается специфика графической деятельности: дети предпочитают рисовать схемы, карты, топографические планы. Рисунок стереотипен и эмоционально выхолощен. Все это тем больше выражено, чем сильнее прогрессирует болезнь.

Но при благоприятном течении заболевания у значительной части детей интеллектуальное развитие можно оценить как высокое и креативное, что в ряде случаев оценивается даже как парциальная одаренность. Часто дети предпочитают в играх псевдоинтеллектуальные занятия (рисование схем, планов внутренних строений и т.п.) и эти изображения также отражают зоны интересов или переживаний.

Именно последнее является специфичным для развития эмоциональной сферы. У него существуют зоны сверхценных интересов. Таки-ми «зонами» могут стать насекомые или динозавры, микробы или сложные технические схемы и т.п. В эмоциональной сфере достаточно рано обращает на себя внимание эмоциональная выхолощенность, снижение яркости аффекта, наличие вычурных страхов, подавленность настроения. Близкие отмечают эмоциональную холодность к ним и, в то же время, «привязанность» к малознакомым людям или даже предметам.

Прогноз развития и социальной адаптации, целиком и полностью зависит от формы и тяжести заболевания, своевременности и адекватности медикаментозного лечения и определяется врачом-психиатром и выходят за пределы компетенции педагога и психолога. Такие дети, при отсутствии грубых нарушений поведения, чаще всего могут быть включены в общеобразовательный класс.

Примерный образовательный маршрут:

1. Обучение в школе надомного обучения по массовой программе в классе малой наполняемости (на период адаптации необходимо сопровождение тьютора).

(При выраженных нарушениях поведения и адаптации рекомендована надомная форма обучения с посещением ребенком ОУ с частичной интеграцией в группе детей на структурированных видах деятельности).

2. Обучение в инклюзивном классе возможно только при наличии сопровождения тьютора.

3. Индивидуальная форма обучения по основным предметам с интеграцией в классе на предметах неосновного цикла и во второй половине дня.

4. Возможно сочетание дистантной формы обучения и очной в мини-группе.

5. Обучение в классе «Для детей со сложной структурой дефекта» в массовой школе.

6. Посещение занятий в обычной детской среде в рамках учреждения дополнительного образования при наличии сопровождения или в мини-группе.

Рекомендации по созданию условий для адаптации:

Курация врача психиатра.

Наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении детской группы.

Составление индивидуальной образовательной программы и программы сопровождения.

Щадящий режим пребывания в школе (дополнительный выходной день или сокращение общей нагрузки во времени и т.п.)

Индивидуальные и групповые занятия с психологом, по формированию позитивного опыта и навыков межличностного взаимодействия.

3. Особые образовательные потребности детей с аутистическими расстройствами

Таким образом, учитывая все особенности развития детей с РАС можно выделить их **особые образовательные потребности** (с учетом рекомендаций указанных в Проекте Специального Федерального Государственного стандарта для детей с нарушениями развития аутистического спектра)

Особые образовательные потребности детей с аутизмом включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ и специфические:

- в периоде индивидуализированной «подготовки» к школьному обучению;
- в наличии хотя бы минимального опыта фронтального обучения;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей;
- в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;
- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;
- в организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;

- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей(в составлении индивидуальной образовательной программы по разным предметным областям;
- в индивидуализированной оценке достижений ребенка с учетом его особенностей;
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;
- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

4. Условия обучения детей с РАС

Опираясь на знание потребностей, особенностей развития и адаптации детей с расстройствами артистического спектра можно предположить по крайней мере три модели включения детей в общеобразовательное пространство средней школы.

В **первом варианте**, когда можно говорить об инклюзии, ребенок с РАС включается в общеобразовательный класс и обучается в нем, вероятно при сопровождении специалиста тьютора, с учетом всех представленных выше условий.

Такой вариант включения возможен для детей, имеющих опыт фронтального обучения, и овладевших программным материалом начальной школы по предметам основного цикла в полном объеме, и/или имеющих грубые поведенческие нарушения.

Второй вариант предполагает создание условий индивидуального обучения ребенка по программе средней школы, наличие всего комплекса психолого-педагогического сопровождения ребенка и его включение на фронтальные занятия с классом на предметах неосновного цикла, классных часах, на занятиях в рамках дополнительного образования вместе с другими учениками класса.

Третий вариант предполагает создание специального класса, состоящего из 5–6-ти детей с различными вариантами расстройств аутистического спектра (класс для детей со сложной структурой дефекта) примерно одного возраста. В идеальном варианте классным руководителем такого класса, и одновременно учителем ведущим отдельные предметы — например естествознание, историю, литературу — должен стать учитель-дефектолог. Основные предметы — математика, русский язык, иностранный язык и пр. ведут учителя предметники, а учитель-дефектолог сопровождает посещение отдельных трудных для детей тем в часы коррекционных занятий.

В таком классе обязательно работает ассистент педагога — тьютор.

В этом случае должны быть созданы специальные методические, организационные и содержательные условия, необходимые для адаптации детей с аутистическими расстройствами в средней школе.

4.1. Организационные условия обучения детей с РАС в среднем звене общеобразовательной школы

Администрация образовательного учреждения, принимающего решение об обучении детей с РАС в среднем звене общеобразовательной школы необходимо продумать и проанализировать возможности своего учреждения относительно решения этой трудной задачи.

В ОУ должен быть **контингент педагогов**, способных и **желающих** реализовать данный вид работы. Он может быть представлен не только учителями-предметниками, но также педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальным педагогом, педагогами дополнительного образования, хотя наличие этих специалистов не является необходимым условием для организации обучения детей с РАС в общеобразовательном учреждении.

Другим важным условием является наличие необходимой **материально-технической базы**. Материально-техническое обеспечение школьного образования детей с РАС должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям данной группы детей. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должны быть отражены специфика требований:

- организации пространства, в котором обучается ребенок с РАС;
- организации временного режима обучения;
- организации рабочего места ребенка;
- техническим средствам обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей в соответствии с индивидуальной программой обучения.

Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей, чем в норме, необходимостью индивидуализацией процесса образования детей с РАС. Все вовлеченные в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребенка с РАС. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования.

Следующим важным организационным условием является создание перечня приказов по образовательному учреждению, определяющих и обеспечивающих порядок обучения детей с РАС в данном образовательном учреждении. К таким приказам относятся:

1. Приказ об открытии класса для обучающихся, имеющих сложный дефект.
2. Приказ об учреждении школьного психолого-медико-педагогического консилиума и порядке его работы.
3. Приказ о разработке и утверждении индивидуальных программ обучения для учащихся с РАС.

4. Приказ о назначении специалистов сопровождения учащегося с РАС в инклюзивном классе.

Основная цель образовательного учреждения, перед которым стоит задача обучения детей с РАС — создание специальных условий для усвоения учебных программ, развития и социальной адаптации таких учащихся. Для этого необходимо создать оптимальные условия для развития позитивных возможностей каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе или классе для детей со сложной структурой дефекта.

Если в среднее звено школы приходит учащийся с РАС, имеющий положительный опыт фронтального обучения в начальной школе, задача педагогов, работающих с таким ребенком, существенно упрощается. Однако зачастую дети с РАС находятся в начальной школе на домашнем или семейном обучении. И тогда первостепенной задачей специалистов средней школы становится деятельность, направленная на адаптацию детей с РАС в образовательном учреждении, их социализации и формированию у них учебных навыков. Что для этого необходимо?

Рассмотрим особенности организации учебного процесса, учитывающие типичные проблемы детей с РАС.

Командный метод работы. В различных образовательных учреждениях эта команда может быть различной по составу, но без командного подхода невозможно осуществлять инклюзивную практику. Взаимодействие учителей, тьютера, администрации, специалистов сопровождения (педагогов-психологов, логопедов и др.) не сразу и не всегда становится по-настоящему командным, каждый из специалистов решает свои, узкоспециализированные задачи. Однако опыт работы школ, реализующих инклюзивную практику, показывает, что без нахождения общего языка, постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу школы в данном направлении нельзя назвать успешной.

Что отличает междисциплинарную команду:

- общие ценностные ориентиры;
- профессиональная и личностная поддержка друг друга;
- единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы;
- единый профессиональный язык;
- достоверная информация о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемая специалистами и учителями друг другу, активная позиция в формировании запроса;
- скоординированность и четкая организация действий, как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;

- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;
- участие в широком профессиональном сообществе.

В соответствии со своей профессиональной подготовкой и функциональными обязанностями специалисты психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения осуществляют следующие виды деятельности: диагностико-аналитическую, консультативную, учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую, профилактическую, просветительскую. Помимо решения своих узкопрофессиональных задач, все специалисты активно привлекаются к созданию условий для адаптации, обучения и социализации детей с РАС в общеобразовательной школе.

Учителя являются полноправными и — как правило — основными участниками междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, его семьи, других участников образовательного процесса. При этом основной формой взаимодействия всех специалистов является школьный психолого-педагогический консилиум.

Психолого-педагогический консилиум — форма взаимодействия всех участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ОУ, в рамках которой происходит разработка стратегии и планирование конкретного содержания и регламента психолого-педагогического сопровождения учащегося.

Консилиум служит для задач создания целостного, межпрофессионального представления как о каждом конкретном ребенке, так и о классе, которое складывается по результатам данных, представленных каждым конкретным специалистом, работающим с этим ребенком (группой детей). На основе целостного видения проблемы участники консилиума разрабатывают общую педагогическую стратегию работы с ребенком или группой детей, индивидуальный образовательный план, то есть собственно стратегию сопровождения.

Регламент деятельности Психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения определяется Письмом Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

Достаточно подробно о деятельности ПМПк, задачах, организации и содержании работы всех его участников говорится в книге Н.Я. Семаго «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья», вариант деятельности ПМПк в условиях интегрированного обучения подробно рассматривается в книге Е.А. Екжановой, Е.В. Резниковой «Основы интегрированного обучения».

В современных условиях участниками ПМПк, совместно с педагогами, обсуждающими и реализующими стратегию психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, как правило, становятся его родители.

Плановые заседания консилиума связаны с оценкой динамики развития, адаптации в социуме и продвижения ребенка в области освоения образовательной программы. Плановые заседания консилиума проводятся по графику, установленному ОУ. Однако на первом этапе включения ребенка с РАС в образовательное пространство консилиумы должны проводиться не реже чем один раз в учебную четверть. Результатом работы консилиума является определение стратегии и планирование конкретных шагов психолого-педагогического сопровождения обучающегося, а также всего инклюзивного класса, продуктом (кроме обязательной документации консилиума) — индивидуальный образовательный план на следующий период (четверть, триместр).

Причиной *внепланового (экстренного) заседания* консилиума может стать резкое изменение состояния ребенка, кардинальные изменения в его семье, те или иные события в классе (школе), которые препятствуют «нормальному» течению школьной жизни ребенка, мешают его адаптации и обучению, реализации ранее намеченного плана обучения и психолого-педагогического сопровождения.

На заседаниях консилиума рассматриваются общие, стратегические и тактические вопросы включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс, его обучения и психолого-педагогического сопровождения. Если у учителя возникает вопрос или проблема, которую можно разрешить быстро в процессе консультации с другими специалистами или беседы с родителями, на консилиум его выносить не стоит.

Обучение ребенка с РАС в общеобразовательной школе требует создания ***индивидуального образовательного маршрута***. Под индивидуальным образовательным маршрутом ребенка с РАС в образовательном учреждении подразумевается система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и составление ***индивидуальной образовательной программы***.

Особенности работы над индивидуальной образовательной программой заключаются в следующем:

- 1) ИОП разрабатывается в рамках деятельности ПМПк коллегиально. Учитель, специалисты и родители являются полноправными участниками работы над ИОП;
- 2) ИОП разрабатывается на определенный ограниченный во времени период (четверть, триместр, полугодие). Продолжительность этого

периода также является предметом обсуждения специалистами консилиума, что само по себе является достаточно сложной задачей;

3) По окончании периода, на который рассчитана индивидуальная программа производится оценка достижений ребенка — динамики его развития, освоения отдельных компонентов образовательной программы, степень адаптированности в группе сверстников, школьном коллективе. Также предполагается анализ динамики и эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой специалистами консилиума в рамках такого компонента ИОП как психолого-педагогическое сопровождение. По результатам заключений всех специалистов консилиума ОУ и педагогической характеристики педагога класса происходит, если это необходимо, корректировка всех компонентов ИОП;

4) Формулировки цели и задач, планируемых результатов, критериев достижений ребенка с ОВЗ носят максимально конкретный характер;

5) В индивидуальной образовательной программе закреплены ответственность и регламент деятельности всех участников совместной работы;

6) После окончательной разработки ИОП она должна быть согласована с родителями и директором школы, которые подписывают ее.

К сожалению, в нашей стране в настоящий момент многие родители детей с ОВЗ не понимают меры собственной ответственности при включении ребенка в систему инклюзивного обучения. На начальном этапе многие родители могут декларировать полную готовность сотрудничать со специалистами школы, помогать создавать условия для успешной адаптации ребенка. В реальности через некоторое время некоторые родители начинают демонстрировать неготовность к сотрудничеству, нежелание менять привычный уклад жизни даже в интересах собственного ребенка, не предоставляют необходимой информации о лечении ребенка, не соблюдают правила ОУ и расписание занятий. И тогда школа становится заложником ситуации, и оказывается не в состоянии помочь ребенку без должной поддержки родителей учащегося.

Поэтому, одна из основных задач администрации школы — договориться с родителями об общих целях на конкретный период времени — например, на один год. По результатам этой совместной работы обеими сторонами подписывается **договор с родителями и индивидуальная образовательная программа ребенка** (см. Приложение 5.) на данный период времени, в которых должны быть четко определены меры ответственности ОУ и семьи, а также предусмотрен конкретный механизм расторжения договора в случае его невыполнения.

Динамическое прослеживание развития ребенка и составление индивидуального образовательной программы на каждый следующий этап дает возможность:

- систематизировать процесс обучения в определённых образовательных областях (целевых направлениях);
- сфокусироваться на направлениях и видах деятельности, которые являются приоритетными для обучения и развития ребёнка в определённый период времени, и находятся в зоне его ближайшего развития;
- оценить эффективность деятельности специалистов;
- разделить ответственность за качество обучения и воспитания ребенка с другими специалистами и семьей;
- сделать образовательный процесс «прозрачным» для родителей и администрации.

4.2. Особенности вхождения ребенка с РАС в школьное пространство

Когда ребенок с РАС приходит в школу, его окружает большое количество новых людей — детей и взрослых. Хорошо, если в классе уже есть знакомые дети — например те, с которыми ребенок обучался ранее. Если таких детей нет, важной задачей тьютора, психолога, учителя становится включение ребенка во взаимодействие с одноклассниками. Чаще всего, дети сами подходят друг к другу, знакомятся, предлагают вместе поиграть. В случае с «особым» ребенком, инициатором общения детей часто становится взрослый — учитель, тьютор, психолог. Возможно, всем детям класса необходимо объяснить, почему N так отличается от них — плохо говорит, необычно выглядит, странно себя ведет. Рассказать, что N трудно и объяснить, чем ему можно помочь. Как правило, дети с готовностью откликаются на просьбы взрослых, если имеют достаточную информацию. И — кроме того — мы знаем, что отношение к тому или иному ученику класса у его одноклассников очень сильно зависит от отношения, демонстрируемого взрослым. Если учитель показывает положительное отношение к «особому» ребенку, не стараясь выделить его из всех детей, включает в урок, организует взаимодействие на уроке и перемене, в классе формируются отношения доброжелательности, сотрудничества и взаимопомощи, а это самое главное условие успешной адаптации детей с РАС в классе, «принятия» их другими учащимися.

Большое количество незнакомых лиц, голосов — тяжелая проблема для детей с РАС. Для облегчения запоминания имен окружающих взрослых и детей, можно предложить родителям ребенка сделать альбом с фотографиями и подписанными именами, рассматривать их дома, заучивать имена учителей и одноклассников. Рекомендуются также на первых парах ограничить круг общения ребенка учащимися его класса и несколькими учителями, постепенно расширяя этот круг в дальнейшем.

На начальном этапе обучения в средней школе необходимо, чтобы **пространство**, в котором обучаются дети с РАС, было им знакомо и не вызывало боязни. Если дети с РАС обучаются отдельной малочислен-

ной группой (класс для детей со сложной структурой дефекта), можно выделить для них отдельный кабинет, пространство, к которому они постепенно привыкают и считают «своим», т.е. безопасной для себя зоной. В этом случае на начальном этапе предлагается отказаться от традиционной для средней школы системы, когда каждый предмет изучается в специальном кабинете: русского языка и литературы, математики, биологии, географии. Учителя-предметники могут на начальном этапе приходить в кабинет для учащихся с РАС для ведения своих уроков.

Перед началом занятий в школе для учащихся с РАС нужно провести экскурсию по тем помещениям, которые необходимы им на первом этапе обучения: класс, туалет, столовая (если эти дети смогут сразу посещать столовую).

Постепенно зону, в которой находятся учащиеся с РАС, нужно расширять. К ней добавятся физкультурный зал, раздевалка, столовая, библиотека, актовый зал. На следующем этапе — кабинет биологии, географии и т.д. Таким образом, учащиеся будут постепенно осваиваться в пространстве школы, встречаться с другими учащимися, социализироваться.

В какой момент учащиеся готовы расширить зону пребывания, должен решить консилиум по представлению классного руководителя и других учителей. Здесь нет точных сроков, так как разным детям может понадобиться разное время для адаптации.

В случае если ребенок с РАС обучается в инклюзивном классе, ему необходимо сопровождение взрослого до тех пор, пока он не освоится в пространстве школы. Можно так же рассмотреть на консилиуме вопрос о частичном посещении учащимся с РАС групповых занятий при составлении их индивидуальной программы обучения. По мере адаптации ребенка с РАС в школе и в зависимости от состояния данного учащегося, количество групповых занятий можно увеличивать или уменьшать, если состояние ребенка временно ухудшилось.

Необходимо помнить, что состояние ребенка с РАС может зависеть от сезонных явлений: ухудшаться, становиться менее стабильным осенью и весной, в зависимости от солнечной активности, магнитных бурь и т.д. Специалистам, работающим с классом, в котором обучаются дети с РАС, необходимо внимательно следить за состоянием ребенка и чутко реагировать на его изменения.

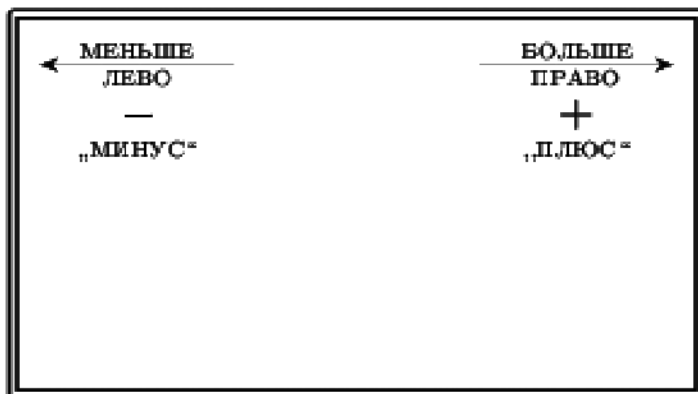
Пространство класса для детей с РАС рекомендуется разделить на зоны: учебную и свободную. В свободной зоне должен находиться общий стол, шкаф с играми, мини-библиотека, ковер или маты, на которых можно сидеть или лежать. Это дает возможность проводить часть занятий, если это позволяет содержание урока, за общим столом или на полу, помогает снизить трудности удержания позы за партой в течение 40–45 минут, варьировать длительность учебной нагрузки для разных

детей. В этой зоне можно заниматься чтением литературы, играть в настольные познавательные игры; заниматься другими видами деятельности, не требующими сидения за партами. Свободная зона — это место, где истощаемые дети могут отдохнуть, полежать, расслабиться, почитать любимую книгу (но только после выполнения оговоренного заранее с учителем задания), что создает для учащихся дополнительный стимул к достижению результата. «Кончил дело — гуляй смело»!

Мебель, которой пользуются учащиеся с РАС, должна быть максимально комфортной. Парты и стулья должны быть подобраны по росту детей. Желательно иметь парты с регулирующимся углом наклона столешницы — это может значительно снизить индивидуальные трудности ребенка. Часто дети с РАС испытывают организационные трудности при подготовке к уроку или во время урока: не могут найти необходимый учебник, тетрадь, найти в пенале нужный инструмент. Тренировка этих действий требует специального внимания, нуждается в отдельной проработке не только в школе, но и дома. Для облегчения этих проблем можно укрепить на парте подставку для карандашей, в которой постоянно будут находиться необходимые письменные приборы и чертежные инструменты. Необходимо следить, чтобы на поверхности парты во время урока у ребенка с РАС не лежало никаких лишних предметов — только то, что необходимо на данном уроке. Любой лишний предмет отвлекает внимание и увеличивает количество трудностей.

Время отдыха учащихся можно варьировать в зависимости от содержания занятия и состояния учащихся.

Важным условием для успешного обучения детей с РАС является наличие необходимых **наглядных материалов**. В классе должна быть аппаратура для демонстрации видео- и аудиозаписей (компьютер, мультимедийный проектор, экран, магнитофон). Наглядные материалы также должны быть ориентированы на особенности развития и организации внимания учащихся. Приведем несколько примеров.



Школьная доска — предмет, который дети видят постоянно. Значит, нужно максимально использовать его ресурсы. Рекомендуется представить на доске зрительную опору для лучшей ориентации учащихся в пространстве. При этом все названия и знаки, которые относятся к понятию «лево», лучше изобразить одним цветом, а те, которые относятся к понятию «право» — другим. Например, все, что слева — синим; все, что справа — красным. Такая зрительная опора не только помогает ребенку в формировании зрительно-пространственных функций, но и помогает упрочить понимание связи направления движения по числовому лучу с математическими действиями. Над доской рекомендуется повесить «числовой луч» с рядом натуральных чисел.

Учителям, работающим с детьми с РАС, необходимо помнить, что для этих учащихся важны стереотипы в учебной деятельности. Например, если каждый учитель будет по-своему записывать текущее число на доске, это может вызвать трудности восприятия данной информации. Специалистам лучше договориться между собой и делать единообразную запись в одном и том же месте доски: например, записывать только в левом верхнем углу 18.09.2012.

Так как для преодоления своих трудностей каждому ребенку нужна *своя опора*, необходимо подбирать (создавать) наглядные материалы, представленные на *слуховой, зрительной и тактильной* основе (услышать, увидеть, написать). Это помогает каждому ребенку успешно решать познавательные задачи и находить свои пути для компенсации слабых сторон развития.

Для детей с РАС характерно лучшее усвоение учебных материалов, если они представлены в виде схем, алгоритмов, таблиц. Поэтому пространство вокруг доски должно быть оформлено таким образом, чтобы каждый урок мог сопровождаться демонстрацией адекватных наглядных материалов. Следует помнить так же, что пространство не должно быть перегружено информацией, и учащиеся должны видеть те материалы, которые нужны им в данный момент на этом конкретном уроке. Соответственно, у учителей должна быть возможность быстро заменить одни наглядные материалы другими. Для этих целей удобно использовать пробковые доски (расположенные слева и справа от школьной доски); школьная доска должна быть магнитной, над доской должны быть приспособления для укрепления плакатов, географических карт и др. наглядных учебных материалов.

Как правило, внимание учащихся больше привлекают те наглядные материалы, в создании которых они сами принимали участие. Это также эффективный метод усвоения и закрепления учебного материала. Подумайте, какие именно плакаты и таблицы могут нарисовать (с помощью родителей) ваши ученики?

Многие дети с РАС испытывают трудности в понимании сложных логико-грамматических конструкций. Часто встречаются учащиеся, ко-

торые до окончания начальной школы не могут запомнить последовательность времен года, дней недели, месяцев; не понимают, что значит «следующий за...», «находится между», «идущий перед...». Для преодоления этих трудностей рекомендуется использовать круговые диаграммы, ориентированные на интересы детей. Их также можно делать совместно с учащимися, используя детские рисунки, обсуждая и анализируя, чем отличается от других эта конкретная часть дня, недели, года (рис. 1.).

Для запоминания последовательности месяцев года рекомендуется на каждый месяц наклеить фотографии тех детей, у кого в этом месяце день рождения. Тогда, глядя на диаграмму, ребенок волей-неволей будет подсчитывать, сколько месяцев осталось до его дня рождения, и запоминать их названия и последовательность. Рекомендуется также на диаграмме отметить символически все основные любимые детские праздники, которые вы празднуете в школе: Новый год, Масленицу, Пасху, 23 февраля, 8 марта и другие.

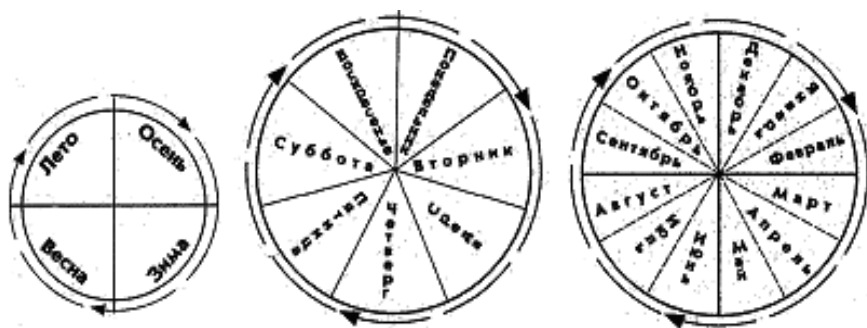


Рис. 1.

Таких примеров по созданию наглядных материалов, ориентированных на особенности учащихся именно этого класса, можно привести множество. Творческое отношение учителя к содержанию наглядных материалов поможет предупредить и преодолеть многие учебные трудности.

Обязательным элементом организации образовательного процесса являются соблюдение **расписания занятий** и **правил поведения**, с которыми ознакомлены дети, родители, учителя. Следует отметить, что это не только помощь в организации деятельности детей, но и опоры содержательного плана.

Расписание на каждый день занятий должно висеть на видном месте в классе, нужно учить детей с РАС ориентироваться на него. Правила поведения в школе являются общими для всех, в том числе и для учителя. Например, если в правилах поведения записано, что в классе нельзя кри-

чать, то никто (в том числе и учитель) не должен кричать. Крик — нарушение правила. Подумайте, часто ли встречаются учителя, которые НЕ повышают голос на своих учеников? А ведь от детей постоянно требуют «не шуметь», «не кричать». Значит, требуя от учащихся одну модель поведения, своими действиями мы часто задаем прямо противоположную. Правила поведения являются обязательными и для родителей учащихся. Недопустимо входить в класс во время уроков, опаздывать на занятия, отвлекать внимание учителя и других учащихся после звонка.

Лучше будет, если классные правила будут обсуждаться совместно с детьми и родителями, а не предъявляться в готовом виде. Требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями ребенка с РАС и других учащихся. Не жалеете времени на обсуждение, учитывайте интересы всех участников образовательного процесса. Почему в школе нельзя кричать? Потому что нам неприятно, когда на нас или рядом с нами кричат. Почему нельзя опаздывать? Потому что это — не уважение по отношению к тем, кто находится на уроке, это мешает им, разрушает рабочую обстановку.

Многие правила можно вводить при помощи символических знаков. Например, чтобы добиться тишины в классе, можно ввести «Знак тишины» (рис. 2).



«Знак тишины» — маленький кленовый листочек, прикрепленный в углу классной доски. Учитель приносит кленовый листочек в класс и предлагает детям послушать, «как он падает».

Рис. 2.

Для того чтобы услышать тихий шелест, с которым лист ложится на пол, дети поневоле замолкают. После этого учитель говорит: «А теперь давайте договоримся. Если я показываю на этот листочек, в классе должно быть так тихо, чтобы было слышно, как он падает». И с этого момента, учитель начинает пользоваться этим *правилом*: когда нужно добиться тишины в классе, он МОЛЧА показывает на «Знак тишины». Если сам учитель выполняет правило, учащиеся тоже быстро его усваивают.

Правила должны быть просты и понятны ребенку, и не противоречить друг другу.

Правила нельзя вводить длинным списком. Одновременно можно принять в классе одно — два правила. Следующие можно вводить только после того, как усвоены уже принятые правила.

Помните о том, что ребенок лучше усваивает правило, когда контролирует другого человека, будь то взрослый или ребенок. Будьте готовы к критике детей. Если правило нарушил взрослый человек, это следует отмечать так же, как если его нарушил учащийся. И не забывайте хвалить своих учащихся за выполнение правил. Ребенок обязательно должен получать положительные подкрепления своей деятельности.

Эффективным методом организации образовательного процесса является использование **пиктограмм**. Пиктограммы — небольшие карточки со схематическими изображениями различных видов деятельности (рис. 3–8).



Рис. 3. Письменная работа



Рис. 4. Найди ошибку

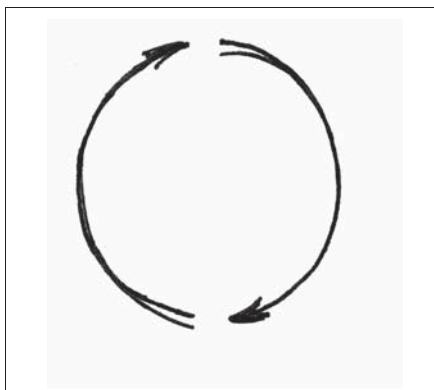


Рис. 5. Повторение пройденного



Рис. 6. Домашнее задание

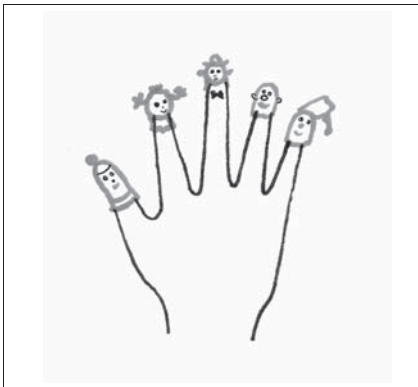


Рис. 7. Пальчиковая гимнастика

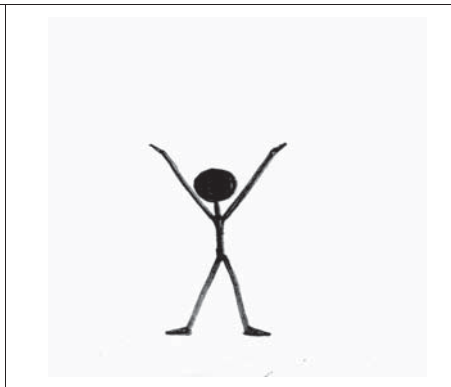


Рис. 8. Двигательная разминка

В начале каждого урока учитель прикрепляет при помощи магнитов к доске пиктограммы тех видов работы, которые предполагается провести на данном занятии. Таким образом, на доске наглядно задается план урока. Это помогает учащимся лучше рассчитывать свои силы. Создает у детей с РАС ощущение более стабильной, без неожиданностей, ситуации, задает алгоритм деятельности на данный урок. Если на уроке предполагается проведение самостоятельной работы, ученик знает об этом с самого начала и морально готов к ней. Это особенно важно для учащихся с нарушениями аффективно-эмоциональной сферы.

После окончания каждого этапа урока карточка — пиктограмма переворачивается лицевой стороной вниз. В конце урока, при подведении итогов, все карточки снова поворачиваются лицом к детям — это помогает учащимся вспомнить, что проходили на этом уроке, дает зрительную, образную опору.

Возможно, при помощи пиктограммам составлять расписание на один учебный день или неделю. Это связано с особенностями организации и распределения внимания у детей с РАС, помогает им планировать свою деятельность и выдерживать учебную и эмоциональную нагрузку.

Учитывая индивидуальные особенности учащихся с РАС, низкий уровень мотивации, эмоциональную нестабильность, для них нужна **система оценки**, позволяющая подчеркнуть любые, пусть самые незначительные успехи каждого ребенка. Очень важно развести в понимании детей и родителей понятия «отметка» и «оценивание». Часто проблемы низких отметок в семье ребенка с РАС связаны не с переживаниями ребенка, а с завышенными требованиями, ожиданиями родителей. Так как мы не можем отойти от системы выставления оценок, необходимо про-

думывать и применять на практике не *карательную*, а *поощрительную* систему оценивания результатов деятельности и поведения ребенка. Фиксировать ребенка не на отрицательных моментах, а на положительных. И при низкой «отметке» «оценка» может быть высокой.

Хвалите ребенка, хвалите сразу и конкретно!

Ребенок с РАС нуждается в мощном и постоянном подкреплении своей деятельности. Чтобы определить, какие подкрепления лучше подходят для учеников, учитель может предложить им выбрать из списка те из них, которые они предпочитают или посоветоваться с родителями каждого ребенка. Для разных учащихся подкрепления могут быть различными. Для некоторых детей с РАС чрезвычайно важны пищевые подкрепления (крекер, кусочек яблока, конфета), а другие дети к ним равнодушны. Подкрепление будет эффективным только в том случае, если оно значимо для этого конкретного ребенка.

Можно использовать *очки*, *жетоны* для стимуляции хорошего поведения ребенка и *штрафы* — для прекращения плохого. Эти очки позже могут быть обменены на некие поощрения (например, свободное время; подарок; пицца, заказанная на весь класс в конце учебной недели).

Частота присуждения поощрений очень важна. Сначала поощрять лучше через небольшие интервалы времени. После того, как система начала работать, интервалы могут быть удлинены. Взрослый *не должен злоупотреблять штрафами*. Ученики должны получать 3—5 поощрений против каждого штрафа.

Помните! Можно выражать свое недовольство отдельными результатами и действиями ребенка, но не ребенком в целом. Мы оцениваем не ребенка, а результаты его деятельности. Можно осуждать действия ребенка, но не его чувства.

Недовольство действиями ребенка не должно быть систематическим, иначе оно перерастет в неприятие его. Создавайте вокруг доброжелательную атмосферу, будьте заинтересованы в успехах учащихся и в них самих.

На начальном этапе при организации обучения детей с РАС предоставляйте каждому ребенку возможность работать в присущем ему темпе. Лучше предложить ребенку пропустить очередную запись, предложить задание, для выполнения которого требуется меньше времени.

1. Объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом. Выполнение меньшего объема работы позволяет менее подготовленному ребенку успешно с ней справиться, что, в свою очередь, помогает ему почувствовать себя участвующим в общей работе. *Индивидуализация темпа* — необходимое условие психологического комфорта ребенка в школе. Дети выполняют задание, но работа останавливается независимо от степени ее завершенности. Так отбатывается умение начинать и заканчивать работу со всеми.

2. Отчасти индивидуализации может способствовать организация групповой работы. В начале обучения ее нельзя использовать в полной мере, но постепенно вводить ее элементы — разумно. Важно учитывать необходимость смены состава группы для формирования у детей адекватной самооценки. И практически полностью исключены соревнования между группами детей во избежание взаимных упреков и нарушения атмосферы сотрудничества и общности класса.

3. Регулярная смена видов деятельности и форм работы на уроке позволяет всем детям без исключения снять напряжение, повысить внимание.

Для своевременной коррекции снятия напряжения существуют разные педагогические «секреты».

Например,

— детям разрешается на уроке занять на какое-то время удобное положение: работать стоя, при желании поменять рабочее место (было бы неплохо иметь в классе несколько конторок); походить на носках, сделать стойку на одной ноге, напрячь стопы, голени, бедра, ягодицы, живот и т.д.;

— учитель может «постоять за спиной ребенка», положить руку на плечо, разрешить пососать леденец, пошептаться.

4. Почти всем детям необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух. Учите детей говорить тихо, вполголоса, шептать «губами», чтобы не мешать другим. Но не запрещайте детям говорить вслух — через внешнюю речь происходит осмысленное освоение нового и трудного материала.

5. Важно следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее. Чаще предлагайте детям задания, которые бы они выполняли с удовольствием. Требовать от ребенка выполнения неинтересных или более сложных заданий следует осторожно и дозированно, так как постоянное напряжение приводит к соматическим или психологическим проблемам.

6. Основное правило для учителя. Создание условий для адаптации ребенка к школе состоит в том, чтобы ребенок был успешен не столько в обучении, сколько в сфере общения и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса: учителями, детьми, родителями.

Специалисты, работающие с детьми с РАС, должны постоянно помнить о задачах **развития навыков коммуникации и социализации** этой категории учащихся. Это направление работы должно быть заложено во все виды учебной и внеучебной деятельности. Перемены предназначены не только для того, чтобы дети могли восстановить силы или выплеснуть накопившуюся энергию, но и приобретали навыки взаимодействия, учились правильно вести себя по отношению друг к другу. Навыки коммуникации и социализации прекрасно формируют-

ся при организации парной работы, работы в микрогруппах, ролевых игр, дежурства по классу и по школе, если учитель целенаправленно работает в этих направлениях. «У тебя нет карандаша? Подойди к Васе и попроси у него запасной. Ты помнишь, как это нужно сделать, или тебе нужна помощь?» «Наташа забыла, где в нашей школе находится библиотека. Кто может ей помочь? Расскажи, как вы туда пойдете? А теперь проводи, пожалуйста, Наташу в библиотеку». «Мы идем в школьный буфет, и каждый из вас попробует самостоятельно купить то, что ему хочется. Вспоминайте, что нужно сказать и сделать при покупке? («Дайте мне, пожалуйста, то-то». Не забыть отдать деньги и забрать сдачу. Проверить, правильно ли сдали сдачу). Очень важно отработав какой-либо навык в одной ситуации, пробовать перенести его в другую ситуацию. Например, если ребенок научился покупать булочку в школьном буфете, предложить родителям попробовать сделать это в магазине. Если ребенок научился самостоятельно пользоваться школьным туалетом, предложить ему сделать то же самое на экскурсии или при походе в театр.

5. Содержательные условия.

Рекомендации по адаптации программного материала

Диагностический период

Для адаптации детей в школе необходимо определить диагностический период. В связи с прогнозируемыми трудностями адаптации рекомендованный диагностический период составляет 3—4 недели. На этот период ставятся конкретные цели и задачи.

Первая задача данного периода — это **динамическое наблюдение**. Особое внимание требуется уделить наблюдению за особенностями поведения. Учителю и тьютеру необходимо научиться понимать, какие стимулы (инструкции, задания, ситуации) могут спровоцировать аффективные вспышки, негативные реакции и реакции отказа от деятельности. В то же время важно понять, в каких ситуациях ребенок чувствует себя комфортно, наиболее продуктивно работает и «включен» в происходящее. С этой целью рекомендуется не полагаться только на память вести учетные записи. Поскольку, только фиксируя особенности поведения, можно заметить закономерности их проявления и анализировать происходящее командой специалистов. Существует несколько вариантов фиксации поведенческих ситуаций: таблицы анализа поведения, дневники и т.д.

Вторым важным аспектом динамического наблюдения, является выявление **особенностей понимания речи**. Как уже отмечалось ранее, дети с расстройствами аутистического спектра отличаются специфическим восприятием устной речи. Поскольку программа средней школы предполагает усвоение огромное количество устного материала, важно точно понимать

- какую часть информации, подаваемой устно, понимает тот или иной ребенок
- какие инструкции, лучше усваиваются и чаще выполняются
- в какой форме должен быть задан вопрос, что бы он был усвоен

В процессе динамического наблюдения на диагностическом этапе важно определить оптимальное **время продуктивной работы** для того или иного ребенка. Учителю важно понимать, какую часть урока, ребенок «включен» в происходящее, в какой момент необходимо дать отдохнуть, переключить на другую деятельность или вставить динамическую паузу.

Второй важной задачей диагностического периода является анализ материала пройденного в начальной школе. Все дети, поступающие в пятый класс, имеют разный опыт обучения (от индивидуально-

го обучения до обучения и в специализированных классах) и разный уровень освоения программного материала. Для того, что бы построить программу обучения в пятом классе, необходимо изучить начальный уровень. Учителю важно понять, какие основные навыки и умения базового образовательного стандарта начальной школы сформированы. А так же, понять какие темы программного материала усвоены не достаточно и их необходимо продублировать. В то же время важно не упустить, что помимо знаний по программе, у детей должны быть сформированы универсальные учебные действия, поэтому важно определить, какие из учебных компетенций необходимо формировать.

Основная задача диагностического периода — **адаптация детей к новым условиям**. Для того что бы сгладить период адаптации, необходимо постепенно приучая детей к новому режиму, сделать акцент на организацию продуктивной деятельности и выполнение знакомых заданий.

5.1. Адаптация программного материала

Перед тем как начать составлять планирование по каждому предмету, необходимо **определить нижнюю границу программных требований**. Так как при составлении планирования мы опираемся на программу массовой школы, то требуется учитывать основные знания, умения и навыки, предполагаемые базовым уровнем программы по данному предмету. Для этого необходимо определить, какие из заложенных в программе учебных компетенций являются наиболее важными и повлияют на усвоение программы в будущем. При этом важно уделить особое внимание формированию **универсальных учебных действий**, поскольку, их сформированность поможет преодолевать ту или иную дефицитарность при усвоении программы.

В том случае, когда диагностический период был организован соответствующим образом, учителю не составит труда определение **пропусков в программном материале за начальную школу**. Темы, недостаточно проработанные в начальной школе, необходимо включить в планирование, для того что бы пробелы в формировании знаний, умений и навыков за начальную школу не отражались на дальнейшем усвоении программного материала.

Как только будет понятен базовый (минимальный) уровень освоения программы, будут определены навыки и умения, которые необходимо сформировать за учебный период можно приступать к написанию **тематического планирования**. На наш взгляд необходимо писать планирование поэтапно, не более чем на 1 четверть вперед. Разберем по подробнее структуру планирования.

№ п/п	Тема	Кол-во часов	Элементы содержания	Приемы обучения	Индивидуальные требования к уровню подготовки учащихся	Индивидуальный вид контроля	Индивидуальное домашнее задание

1. Тема

Определив нижнюю границу программных требований, а так же материал, пройденный в начальной школе, но требующий дополнительной проработки, не сложно будет определить основные темы на учебный период.

2. Элементы содержания

В этой графе необходимо описать конкретные навыки и понятия внутри темы, которые будут даваться на уроке. Для этого необходимо четко определить: с какими понятиями необходимо познакомить ребенка, какие знания и умения вы хотите, что бы ребенок усвоил. Учитель должен четко представлять «чему он хочет научить». Важно помнить, что мы учим только тому, что необходимо для усвоения программы в будущем.

3. Виды работы (приемы обучения)

После того, как вы определили «чему вы будете учить», необходимо понять «как вы будете этому учить». Для этого под каждый элемент содержания темы должен быть подобран способ преподнесения материала. При заполнении данной графы очень важно помнить несколько принципов, о которые мы подробнее разберем далее:

- мы не начинаем спрашивать, пока не объяснили, не научили, не дали образец;
- то, что не подкреплено наглядностью или практическим действием не запоминается ребенком;
- все абстрактные понятия будут усвоены только через образец или алгоритм.

4. Индивидуальные требования к уровню подготовки учащихся

Вся программа обучения в классе должна строиться с учетом индивидуальных особенностей, определенных в индивидуальной программе обучения. Поэтому в этой графе необходимо отразить ожидаемый индивидуальный уровень сформированности выбранных навыков. В этой графе могут быть описаны условия, при которых данный навык считается сформированным (например: решает задачи на нахождение части

от целого, с использованием калькулятора). Наибольший упор должен быть сделан на требования к сформированности универсальных учебных действий. Важно определить «что должен уметь конкретный ребенок» и «при каких условиях он должен это умение проявить».

5. Индивидуальный вид контроля

В этой графе так же должны быть отражены требования индивидуальной программы обучения. Важно помнить, что для адекватной оценки знаний, умений и навыков важно подобрать адекватный вид контроля. Важно понимать, «как понять усвоена ли та или иная тема» данным ребенком. Более подробно о том, какие виды контроля можно использовать вы поговорим далее.

6. Индивидуальное домашнее задание

Наличие у каждого ребенка специфических проблем и трудностей, определяет важность индивидуального подхода к определению домашних заданий. На наш взгляд, домашнее задание должно быть направлено на устранение пробелов в предшествующем программном материале, дополнительную проработку сложных тем, формирование индивидуальных компенсаторных механизмов. Важно, точно понимать «какое домашнее задание и зачем вы даете» именно этому ребенку.

Структура тематического планирования сходна с традиционной, однако в ней необходимо предусмотреть **учет требований индивидуальной программы обучения**.

Так как дети обучаются в одном классе, то **тема урока, элементы содержания урок и приемы обучения** остаются общие для всего класса. А учет требований индивидуальных программ отражается в трех остальных пунктах.

5.2. Структура урока

Для продуктивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра очень важным бывает поддержание некоторых принципов построения каждого урока.

Первым обязательным условием является наличие **четких границ урока**. Для этого рекомендуется водить единые ритуалы начала и окончания урока.

На наш взгляд не допустимо плавное «перетекание» перемены в урок, так как это не дает возможности вовремя переключиться. Настроиться на другую деятельность.

На этапе начала обучения детей с расстройством аутистического спектра очень важно поддержание **единого алгоритма урока** внутри одного предмета. Это означает, что первое время каждый урок должен содержать в себе единые структурные компоненты (например: выполнение домашнего задания, подача нового материала, самостоятельная работа, объяснение домашнего задания).

Со временем, в устоявшуюся структуру урока можно **подключать новые элементы**, такие как: работа в парах, работа у доски, работа над проектом и т.д.

Для детей с данным нарушением очень важно, наличие визуальных стимулов. Именно поэтому, рекомендуется применять **визуальное расписание** не только целиком всего дня, но и алгоритма урока. Визуальное расписание поможет ребенку четко понимать: сколько заданий будет на уроке, какая последовательность заданий, когда перерыв. Это поможет внутренне подготовиться к смене деятельности, понимать, когда закончиться тот или иной этап.

Большинству детей данного возраста, тяжело без перерыва удерживать внимание в течение всех 45 минут. Для того, что бы избежать «выпадения» из урока, необходимо обязательное внесение в алгоритм занятия **динамических пауз**. Это даст возможность ребенку переключиться, снять мышечное напряжение и энергетически восстановить силы. Дети с расстройством аутистического спектра хорошо воспринимают любые музыкально-ритмические игры. При этом, в классе могут находиться дети, которым наличие даже 1—2 динамических пауз оказывается недостаточным. Для восстановления энергетического баланса и активизации внимания этих детей можно использовать: переключение деятельности, отдельные поручения.

Не смотря на то, что у каждого из детей есть индивидуальная программа обучения, они все обучаются в одном классе. Поэтому очень важно, так подобрать размер задания, что бы дети **заканчивали урок одновременно**.

По окончании урока, рекомендуется подводить итог урока. Для этого мы рекомендуем не проводить стандартную процедуру «воспоминания о том, что делали на уроке», а выписать **опорные фразы** из содержания нового материала, для того, что бы еще раз акцентировать внимание на новом материале.

5.3. Введение правил поведения на уроке

Для того, чтобы ваши ученики быстрее привыкли к новому режиму рекомендуется введение правил поведения на уроке. Для начала, необходимо ввести общие правила для всего класса. Для этого надо продумать, какие правила вводить. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила. Продумайте формулировку каждого правила. Фраза должна быть короткой, все слова в ней должны быть понятны. Желательно не использовать в формулировках частицу НЕ. Ваше правило должно показывать **«как нужно себя вести»**.

Поскольку у детей с расстройствами аутистического спектра затруднено восприятие устной речи, рекомендуется сделать наглядное напо-

минание правил. Правила должны быть достаточно крупного размера. К каждой фразе можно добавить символ, для того, что бы постепенно убирая текст, для напоминания оставались только символы. Как правило, такие напоминания располагают с боку от доски. По прошествии некоторого адаптационного периода, когда основные нормы поведения на уроке будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила, которые можно расположить на парте ученика.

Введение расписания

Как мы уже говорили создание расписания школьного дня является необходимым условием адаптации в школе ребенка с расстройством аутистического спектра. Расписание несет в себе не только организационные, но и содержательные компоненты.

В первую очередь, необходимость введения расписания связано с тем, что различные явления окружающего мира и события, происходящие с ребенком, часто в его сознании не связаны с определенными временными рамками. У такого ребенка не формируется структура времени. В результате, оказывается несформировано понимание последовательности событий. Ребенок не знает когда и что можно делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения.

Склонность к стереотипам обеспечивает определенную безопасность ученику с расстройством аутистического спектра. Именно для этой цели служит создание расписания, которое должно иметь определенную последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании ребёнка становится более упорядоченной, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов. Привычные для обычных людей вербальные способы объяснений некоторых событий, для таких детей недостаточны.

Ввиду того, что детей с расстройствами аутистического спектра недостаточно сформировано понимание речи, необходимо, что бы расписание было визуальным. Это могут быть карточки с названием предметов и режимных моментов, по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Такие карточки могут сопровождаться символами.

Введение расписания важно еще и потому, что слово «нет» для таких детей представляет одну из самых больших проблем. Часто слово «Нет» звучит для них, как приговор и как окончательный отказ. Они не могут понять, что если сейчас ответ отрицательный, то немного позднее он будет положительным. Карточки, выстроенные друг за другом, делают более позднее «да» зримым, а «нет», сказанное сейчас, становится только временным «нет».

Введение подобного расписания поможет учителю: упорядочить деятельность детей на уроке и на перемене, уменьшить беспокойство и

страхи учеников, установить определенные правила поведения, обеспечить видимое средство ожидания смены деятельности.

В период обучения с использованием расписания необходимо помнить, о том, что расписание неизменно, и все пункты внесенные в него, должны быть выполнены. Не допустимо изменение расписания без уважительной причины. Однако, в процессе работы учителя часто встречаются с необходимостью внесения изменений в расписание, то есть «слова» уже сформированного стереотипа. Например, ученики знают, что сегодня по расписанию у него рисование, а педагог Вам только сообщил о том, что заболел. Как же этот факт преподнести ученикам?

Во-первых необходимо ранее предусмотреть карточку, картинку или фотографию, которая будет символизировать подобные изменения («больной человек, лежащий в постели»; много машин, стоящих в ряд-«пробка» и т.д.). Необходимо отметить, что подобные «домашние заготовки» учителя должны предусматривать заранее и всегда иметь при себе.

Во-вторых, если в жизни происходит подобная ситуация изменения течения событий, отличная от ранее составленного расписания, необходимо вместе с учениками внести корректировки:

- вынуть карточку события, которого не будет;
- найти карточку с изображением события, которое его заменит;
- вместе с учениками внести изменения в расписание.

Все производимые действия по изменению расписания, учитель проговаривает вслух.

5.4. Адаптация учебного материала

Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи. Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться **визуальным рядом**, а так же выполнением **практических заданий**. Для обучения детей с расстройствами аутистического спектра очень хорошо подходит китайский принцип: «я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю». Применение наглядности и оправдано при преподнесении любого учебного материала.

Для проработки сложных математических представлений, абстрактных понятий необходимо научить работать по **заданному алгоритму**. Так же при анализе математических задач, обязательно научить составлять **краткие записи и схемы** их решения. Для визуализации абстрактных понятий можно использовать **символы**.

Для лучшего усвоения информации по предметам естественного и гуманитарного цикла необходимо использовать **учебные фильмы, мультимедийные презентации и практические задания** с раздаточным материалом.

На данный момент существует большое количество **специальных учебных пособий**, приспособленных для коррекции различных трудностей обучения. Для коррекции письма рекомендуется использовать специальные насадки на ручку, трафареты и ограничители. Так же для коррекции графических навыков можно использовать дополнительную разлиновку тетрадей: более четкое выделение строки, очерчивание двух линеек, проведение дополнительных наклонных линий, а также тетради большого формата.

Для учеников с трудностями усвоения математики, возможно разрешить использование визуального ряда чисел, а также использование калькулятора в случаях, когда целью задания не является выполнение арифметических действий.

Важно, не просто использовать на уроке визуальные подсказки, схемы и специальные пособия, а научить детей, **самостоятельно** ими пользоваться.

Среди детей с расстройствами аутистического спектра встречаются те, чье понимание прочитанного текста на порядок выше, чем понимание устной информации. Поэтому, необходимо использовать **письменную инструкцию**, дублируя ее на доске или на индивидуальной карточке.

Трудности понимания речи и удержания инструкции обуславливают необходимость **поэтапного разъяснения задания**. После прочтения сложного задания, учителю необходимо:

- разделить задание на этапы,
- прописать на доске или карточке алгоритм деятельности
- дать инструкцию к выполнению этапа в упрощенном виде

Для лучшего понимания прочитанного необходимо дополнительное **выделение ключевых слов** в вопросе, задаче, инструкции. Данный прием поможет ребенку за многообразием слов в задании, задаче, тесте «увидеть» гласное.

Для повышения продуктивности деятельности некоторых детей необходимо дополнительное **акцентирование внимания на цели задания**. Ребенку важно четко осознавать, что он должен узнать из прочитанного текста, на что обратить внимание. При этом целесообразно постепенно научить самостоятельно выделять маркером важные факты в параграфе.

Для обеспечения успешности детей, чьи особенности зрительного восприятия или внимания не позволяют выполнять задания на списывание или восприятие информации с доски, рекомендуется использовать **печатные копии заданий, написанных на доске**.

При работе с детьми со сниженным темпом письма целесообразно использовать **листы с упражнениями, требующие минимального заполнения**. На данный момент существуют тетради с готовыми заданиями, которые возможно использовать на уроке.

Адаптирование текстов для чтения, упрощение предложений поможет детям с трудностями понимания прочитанного или замедленным

темпом чтения успешно работать на уроке. Рекомендуется так же дополнительный разбор сложных слов и оборотов речи. Для успешного освоения программного материала по устным предметам, рекомендуется все материалы для прочтения давать для домашней проработки. При этом часть текстов по истории, природоведению, географии можно давать для проработки через поиск информации в интернете, просмотр учебных роликов. Всю дополнительную информацию, возможно, преподносить в виде заданий для подготовки докладов, проектов и презентаций.

5.5. Обучение самостоятельной работе

Дети с расстройствами аутистического спектра, поступающие в среднюю школу как правило имеют разный предшествующий опыт обучения. Многие из них обучались в индивидуальном режиме — один на один с учителем. Как правило, с этим связаны трудности выполнения самостоятельных заданий. Поэтому, учителю необходимо «научить» детей работать самостоятельно. Для этого необходимо соблюдать определенный алгоритм:

1. Во время объяснения задания дайте **визуальную подсказку**: подчеркните в учебнике те задания, которые надо будет сделать; отскерокопируйте задание на отдельный лист; напишите на доске номер задания и страницу

2. После инструкции **остановите взгляд** на каждом. Очень часто уже на данном этапе можно увидеть, «услышал» ли ребенок инструкцию.

3. Убедитесь, что **каждый правильно понял задание** и готов к его выполнению. Для этого рекомендуется использовать уточняющие вопросы: «Что ты сделаешь, после того как прочитаешь?», «Покажи, какое упражнение ты будешь списывать?» и т.п.

4. **Повторите инструкцию** индивидуально. Подойдите, к ученику, который не начал выполнение задания и повторите инструкцию. При этом, можно положить руку на плечо или слегка потереть по спине.

5. Если ребенок не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, попробуйте выполнить с ним **задание у доски**. Что бы понять, какие сложности у него возникаю.

6. При последующем предъявлении подобного задания подключите к работе **тьютера**.

7. Во время самостоятельного выполнения заданий **не упускайте из виду** остальных учеников. Периодически, подходите, что бы посмотреть, на каком этапе выполнения тот или иной ребенок и вовремя оказать поддержку.

5.6. Подбор оптимальных способов и сроков представления результатов

Предоставление возможности **альтернативного ответа** способствует успешности каждого ученика класса.

Детям с моторными трудностями и особенностями письменной речи целесообразно предоставить возможность устного сообщения. Т.е. вместе выполнения письменной работы ребенку можно предложить ответить у доски или с места, подготовить сообщение.

В тех же случаях, когда ребенку трудно отвечать перед всем классом или при своеобразии произношения можно предложить выполнить письменную работу, тест, письменное сообщение.

Одной из трудностей, связанной с обучением по массовой программе является **обучение выполнению тестов**. Выполнение тестов является трудным по самой структуре организации заданий. Большую трудность представляет выбор правильного ответа, так как очень часто ребенку проще самому ответить на вопрос, чем определить, что из написанного правильно, а какое мнение ошибочно. Наибольшую сложность представляет не сам тест, а **заполнение оценочных бланков**. Нам кажется возможным оказание помощи на этом этапе.

В ряде случаев *предоставление неограниченного времени* для выполнения работы повышает ее качество. На наш взгляд, необходимо сделать акцент на достижении результата, а не на тренировке быстроты выполнения.

Встречаются ситуации, при которых для достижения оптимального результата необходимо предоставить **возможность выполнения работы дома** или индивидуально в **специально отведенное время**. Так же рекомендовано предоставить ребенку возможность переделать работу.

5.7. Качественный подход при оценивании результатов

Все дети, обучающиеся в одном классе, тем не менее, имеют индивидуальную программу обучения, которой определяются индивидуальные результаты обучения. Именно индивидуальными достижениями должна определяться результативность.

В первую очередь хочется повторить, что **похвала**, как положительная оценка учителя, может является более мотивирующей, чем полученная отметка в дневник. Однако для детей с расстройствами аутистического спектра похвала, должна быть более эмоционально-окрашена.

Для повышения самооценки и создания ситуации успеха рекомендуется использовать **индивидуальную шкалу оценок**, ориентированную не только на непосредственный результат, но и на уровень затраченных усилий, усердие и индивидуальный «рост» ребенка. Данная шкала опирается на результаты, заложенные в индивидуальный учебный план. Вариант этой шкалы необходимо обсуждать с родителями (законными представителями) ребенка.

С целью выведения более объективной итоговой отметки необходимо **ежедневное оценивание** работы ребенка, для того, чтобы единичная отметка за итоговый тест не стала решающей.

6. Деятельность специалистов сопровождения

Деятельность специалистов сопровождения, в данном случае психолога, тьютора и/или социального педагога поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка в школе

Как мы понимаем, аутичный ребенок имеет значительные трудности произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, часто невозможность ориентироваться в той или иной коммуникативной или учебной ситуации тому подобное. Все это делает необходимым специальную работу по помощи в организации его жизни в школе. Такая работа будет способствовать созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни и собственного поведения.

В первую очередь, как отмечает О.С. Никольская (здесь и далее цитирование приводится по работе О.С. Никольской «Проблемы обучения аутичных детей» ж. Дефектология. № 1, 1995) «...это касается помощи в освоении пространства школы. Растерянность, тревога ребенка уменьшатся, если он четко усвоит свое основное место занятий, и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. Как правило, для этого нужна специальная терпеливая работа. В некоторых случаях возможно использование схемы, плана школы. Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в школе поможет избежать многих поведенческих проблем.

Во-вторых, такому ребенку необходима помощь в организации себя во времени. Ему необходимо усвоение особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года.

Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать индивидуальный адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма и прослушать с помощью плеера определенный текст, музыкальный отрывок, а затем вернуться к общим занятиям».

6.1. Организация учебного поведения

Особенности развития ребенка с аутистическими расстройствами, о которых мы говорили выше, особенности развития произвольный форм

деятельности, в частности произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на совместной деятельности), произвольного сосредоточения, трудности такого процесса как подражание создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество трудностей — ... «он моторно неловок, не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, “не видит” рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Он старается отвечать как можно более свернуто, эхололично, так, чтобы только обозначить ответ, теряет сообразительность даже в тех областях, где самостоятельно действует успешно. Такой ребенок практически неспособен преодолевать трудности. Малейший сбой может спровоцировать его отказаться от дальнейших попыток работы» (О.С. Никольская, 1995). В этом случае на первых порах такой ребенок обязательно должен сопровождаться специалистом-тьютором. Именно этот человек, не «приклеиваясь» к ребенку и не заменяя собой учителя помогает ребенку сориентироваться и в пространстве тетради и в последовательности необходимых действий, он повторяет инструкции педагога, снимая, тем самым трудности восприятия фронтальных заданий. Тьютор становится на первых этапах своеобразным проводником и переводчиком для ребенка, помогая в организации учебного поведения. В тоже время, определенными приемами, позволяющие структурировать деятельность и тем самым формировать учебные стереотипы, должен владеть и сам педагог. Эти приемы общей организации деятельности должны быть им четко осознаваться и именно им должно уделяться специальное внимание. Самым простым примером такой деятельности может стать деятельность учителя с детьми, только что пришедшими в школу, когда каждый организационный момент имеет огромное значение и именно основываясь на этих моментах учитель строит свою стратегию деятельности с малышами в классе — ...»здесь, как и в работе с маленьким ребенком, с дошкольником очень важно максимально использовать возможность произвольного обучения, усвоения новой информации, новых умений в обязательной ситуации, в игровой форме, когда образец нового умения, новая речевая форма, новое знание даются ребенку точно в тот самый необходимый момент, когда он нуждается в нем. В этом случае ребенок чаще получает возможность самостоятельно использовать усвоенное, может переносить навык в другой контекст».

Для того чтобы такой ребенок постепенно мог приспособиться или адаптироваться к ситуации обучения, как мы уже говорили, она должна быть максимально структурирована. Эта структурированность (как основа организации определенных стереотипов) необходима не только на уроке, но и на перемене. Тут также трудно обойтись без помощи тью-

тора, который с одной стороны, организует проведение перемены для ребенка и других детей, а с другой стороны способствует формированию стереотипов социального поведения — именно в этих ситуациях происходит знакомство с примерами социального поведения, коммуникации со сверстниками и взрослыми — от самых простых — как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому спросить что-либо и т.п.

Как мы уже говорили, отдельная задача в организации учебной деятельности ребенка это работа над созданием внешних маркеров и правил жизни в классе и на уроке в частности. Самый главный внешний маркер изменений последовательности действий — уроков — расписание. Оно должно быть видно ребенку. Хорошо, если на стене около доски висит полное расписание уроков и занятий во второй половине дня на все дни недели. Это легко организовать в любом классе. Такая подсказка делает жизнь ребенка с аутистическими расстройствами более предсказуемой, и сама по себе является организующим фактором в учебной жизни ребенка.

С помощью расписания может быть специально проработана последовательность подготовки к учебному дню, к уроку, если необходимо, составлена наглядная схема организации рабочего пространства, набора необходимых учебных материалов, последовательность подготовительных действий. Это чрезвычайно важно, как мы уже говорили такому ребенку трудно воспринимать всю информацию на слух, а написанное имеет часто «степень закона». Ему проще самому посмотреть на расписание и приготовить нужные предметы к следующему уроку (иногда с помощью тьютора), чем слушать длинную инструкцию учителя о том, какой будет следующий урок и что надо оставить на парте. Не забываем, что фронтальные вербальные инструкции наш ребенок принимает плохо.

Помочь ребенку тьютор может и на уроке — разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда сам учебный материал организует действие ребенка. Последовательность операций тоже должна быть представлена ребенку наглядно в виде схемы или пиктограммы.

Большие трудности в организации учебного поведения возникают у такого ребенка при появлении даже небольших неудач или трудностей. Здесь мы не будем описывать возможные поведенческие проявления ребенка, но все они будут характеризовать его возбуждение, тревогу и нежелание дальше работать. О.С. Никольская предлагает в такой ситуации следующий способ: ... «сначала педагог помогает ребенку выполнить новое задание и создает у него впечатление успеха, убеждение, что это он уже может делать. Лишь после этого начинается собственно работа обучения новому навыку, но представляется она как совершенствование того, что ребенок уже может делать».

Организации правильного учебного поведения помогают и определенные правила. Как и расписание многие простые и казалось бы очевидные правила поведения также могут быть представлены в виде небольших плакатов на стене около доски. Важно понимать, что ребенку проще понять если ему говорят — у нас есть правило № 4. А правило № 4 будет гласить, что во время урока без разрешения нельзя вставать и ходить по классу. Это ребенку усвоить проще, чем слушать увещание учителя, что по классу во время урока нельзя ходить и трогать чужие вещи. Это правило должно касаться не только нашего особого ребенка. Оно не мешает и другим детям. Аналогичные правила могут касаться и других аспектов жизнедеятельности на уроке или даже перемене.

Особой специальной работы тьютора и учителя требует и развитие способности аутичного ребенка адекватно оценивать смысл происходящего и организовывать поведение в соответствии с этим смыслом. Среда, в которой живет и учится аутичный ребенок, должна иметь максимально проработанную смысловую структуру то есть ребенку необходимо дать понять для чего делается то-то и то-то. С ним ничто не должно происходить механически. «Расписание составляется для него прежде всего осмысленно связно, много раз проговаривается, обсуждается. Любое его действие планируется для чего-то, что будет очень хорошо; любое совершающееся действие тоже комментируется, осмысляется; потом к нему возвращаются и оно оценивается снова с точки зрения его смысла, пользы, радости, которую оно всем доставило.

Любой навык осваивается осмысленно, для непосредственного практического использования в жизни сейчас или потом, в будущем, когда ребенок вырастет. Так, читать можно научиться по текстам, специально составленным для каждого ребенка его родителями с напоминанием о чем-то личном, пожеланием, похвалой; научиться писать — записывая задание, рассказ родителям о том, что происходило с ребенком в школе; считать — моделируя ситуации практической необходимости совершить математический расчет.

В противном случае такой ребенок, даже усвоив знания, овладев навыками, никогда не получит возможности использовать их практически».

6.2. Деятельность психолога

Ребенок с РАС в обычной школе не может быть социально адаптирован если в этом сложном процессе ему не оказывается специфическая психологическая помощь. Задачи деятельности психолога здесь многообразны.

Именно психолог помогает ребенку в формировании отношений с детьми и взрослыми, способов и приемов взаимодействия, а также помогает почувствовать границы взаимодействия, то есть соблюдать определенную дистантность во взаимодействии.

Аутичный «ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем, благожелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в классе. Вместе с тем без специальной работы сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться.

Со сверстниками же самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Даже при взаимной симпатии детей их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни, заканчивающейся общим перевозбуждением и дискомфортом.

Теоретически, идущий в школу ребенок с приятными относится к другим школьникам, хочет быть вместе с ними, но в реальности у него могут возникнуть другие чувства. Дети быстро утомляют его, раздражают, кроме того, он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя. Поэтому интенсивность контактов с другими учащимися сначала должна быть строго дозированной, а общение четко организованным в рамках стереотипа урока и перемены.

На первых порах важно просто не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы друг друга. Взрослым следует рассказывать ребенку о его одноклассниках, он должен знать, что это — его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему ему интересен и ценен.» (О.С. Никольская и др. «Вместе с учителем», 2006).

Лишь после того, как такие простые отношения с детьми и учителем станут возможны для ребенка в рамках достаточно повторяющихся ситуаций, то есть ситуаций урока и структурированной перемены, похода в столовую, можно постепенно пробовать расширить коммуникативные умения ребенка и переходить к попыткам организации общения детей на праздниках.

«Понятно — пишет О.С. Никольская — что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его обычным одноклассникам. Очень много зависит от их отношения к необычному ребенку. И если в младших классах оно определяется, прежде всего, позицией учителя (его настроенностью на помощь, уважением, стремлением подчеркнуть перед другими детьми достоинства странного ребенка), то в средней и старшей школе ситуация может измениться. Дети могут терять друзей, потому что общение с необычным ребенком подчас снижает статус в компании подростков. Надо сказать, что они тяжело переживают такие «предательства».

Надо учитывать, что без специальной поддержки обычные дети в младшем подростковом возрасте могут быть очень жестоки к своим аутичным одноклассникам, например, могут специально провоцировать их аффективные реакции и использовать их для манипуляции учителями (срывать уроки и т. п.).

В старшем возрасте подростки обычно становятся менее агрессивными, но зато научаются стойко игнорировать аутичного ребенка: может возникнуть полная изоляция такого ученика, даже при его успешной реализации в рамках учебного стереотипа. В разговоре с попавшим в такую ситуацию ребенком обычно выявляются переживания одиночества, нереализованная потребность в дружеских отношениях со сверстниками...»

Можно выделить основные направления деятельности психолога — это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя; индивидуальная работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа с соучениками ребенка.

6.3. Задачи деятельности логопеда

Задачи деятельности логопеда, как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны. С одной стороны, ребенок с РАС может иметь и признаки фонетико-фонематического недоразвития, и иметь своеобразие звукопроизносительной стороны речи, что требует специальной, хорошо разработанной в логопедии коррекционной работы. С другой стороны речь такого ребенка чрезвычайно специфична. Это касается всех ее сторон — от темпово-мелодической ее стороны — до трудностей понимания письменной речи.

Работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами неотрывно связана с чтением. Мы хорошо знаем, что такой ребенок, даже если он читает достаточно бегло, его чтение обычно крайне монотонное, без соблюдения знаков препинания и границ предложения. Это является одной из причин трудностей понимания прочитанного и работа логопеда по формированию навыков интонированного, осмысленного чтения в большой степени будет содействовать учебной адаптации аутичного ребенка.

Помимо этого, работа логопеда должна быть направлена, не в последнюю очередь, на формирование коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, уметь самому поддерживать диалог и даже инициировать его. Понятно, что над коммуникативной стороной речи будет работать не только логопед. Но именно он, по-началу, будет на своих занятиях способствовать созданию определенных коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребенок с помощью психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

Как и любой другой ребенок, ребенок с аутистическими расстройствами может иметь трудности дисграфического или дизорфографического характера, но чаще всего такой ребенок достаточно грамотно пишет, но никак не может применить правило в отношении даже уже пра-

вильно написанного слова или текста. Многие практические работники считают, что часто такие дети имеют так называемую врожденную грамотность и именно анализ правила, по которому написано то или иное слово или выражение оказывается для них крайне затруднительным. Здесь важно, чтобы логопед объяснил ситуацию педагогу, а тот, в свою очередь, не «переборщил» с правилами.

Безусловно, что при организации обучения детей с РАС в обычной школе необходимо предусмотреть и методическое сопровождение процесса инклюзии и интеграции. К методическому сопровождению можно отнести обязательное обучение педагогов (проведение обучающих семинаров, консультирование, сопровождение деятельности специалистов ПМП консилиума школы, согласование направлений коррекционной работы дефектолога и психолога вне школы с задачами социальной и образовательной адаптации), и других взрослых участников педагогического процесса. Эти и другие схожие задачи могут взять на себя специалисты окрестных ресурсных центров по инклюзивному образованию.

7. Опыт ГБОУ школы здоровья № 198 по включению детей с РАС в среднее звено

С осени 2012 года Государственным бюджетным образовательным учреждением города Москвы средняя общеобразовательная школа «Школа здоровья» №198 Юго-Западного окружного управления образования с участием специалистов Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета по заказу Департамента образования города Москвы начал реализацию Пилотного проекта **«Создание модели обучения и социализации школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) на средней ступени»**. Проект был инициирован Департаментом образования города Москвы и инициативной группой родителей детей с расстройствами аутистического спектра.

В массовой школе был создан класс для детей со сложной структурой дефекта состоящий из 4-х человек, трое из которых имели расстройства аутистического спектра различной выраженности. Все дети, поступающие в 5-й класс, были оценены с точки зрения особенностей овладения программным материалом начальной школы, особенностей поведения и наличия у них особых образовательных потребностей и способностей. По итогам оценки всем детям было рекомендовано совместное обучение в специально созданном для них классе (см. приложение 2).

До этого у мальчиков был разный опыт обучения в начальном звене. Кто-то обучался на надомной форме обучения, кто-то в школе Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, был и опыт обучения в инклюзивном классе массовой школы. При этом все дети были знакомы между собой, посещали совместные внеурочные занятия в Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогик», собирались неформально.

В июне месяце специалисты Института проблем инклюзивного образования МГППУ провели цикл обучающих семинаров для учителей и специалистов школы, поскольку до этого периода в школе не было опыта по обучению детей с аутистическими расстройствами.

Для организации оптимального режима адаптации и обучения классным руководителем детей этого 5-го класса, имеющим опыт работы в классе ККО, проводится большая часть уроков по предметам основного цикла — история, природоведение, технология, а в первое время классный руководитель присутствовал практически на всех уроках. Постепенно такая стратегия сопровождения детей классным руководи-

телем замещалась самостоятельными уроками педагогов по русскому языку, литературе, математике и другим предметам. Следует отметить, что в классе постоянно присутствует тьютор, который сопровождает всех детей в случае необходимости.

Для детей было выделено отдельное помещение на первом этаже школы — так как в классе обучается еще и ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), для которого затруднено самостоятельное передвижение. Помещение класса специально «зонировано»: помимо собственно учебной зоны около доски, которая занимает основную часть помещения, есть зона отдыха и игр, зона для чаепития. Помимо этого было создано специальное расписание. Так, например, учитывая дальность проживания всех детей от школы, первый урок начинался в 9.30 утра. Это позволяло детям без ненужной суеты и излишней спешки утром успевать на уроки. Также среда была создана как наименее нагрузочный день с точки зрения тяжести предметов.

По прошествии первого месяца обучения педагоги, обучающие детей, и администрация школы провели педагогический консилиум совместно со специалистами ИПИО, целью которого стала оценка особенностей адаптации каждого ребенка за прошедший период, оценка его продвижения по программному материалу в разных предметных областях. Помимо этого на консилиуме обсуждался вопрос о необходимости создания индивидуальных образовательных программ (ИОП) для каждого ребенка по различным предметам.

В октябре-месяце обучение продолжилось, дети посещали школу, за этот период они уже освоились в стенах и пространстве школы, демонстрировали свой интерес к происходящим в школе общим событиям. А педагоги занимались разработкой ИОП по отдельным предметам.

Психолого-педагогическое сопровождение детей по объективным причинам не могло быть организовано в самой школе, но, как мы знаем, все дети посещали Центр лечебной педагогики, где проводились занятия с психологом (индивидуальные), и занятия с логопедом, занятия по гончарному ремеслу, занятия спортом. Такая практика имеет право на существование, поскольку в Законе об образовании лиц с ОВЗ г. Москвы сказано, что если в образовательном учреждении находится менее 6-ти детей с ОВЗ, то их психолого-педагогическое сопровождение должно осуществляться в ППМС-Центре.

По итогам первой четверти все дети были аттестованы по учебным предметам. Территория их общения значительно расширилась — они общаются с детьми на переменах, в столовой, ходят на другие этажи. У мальчиков появились и друзья из других классов. Понятно, что для преодоления барьеров коммуникации потребовалось много усилий, как со стороны классного руководителя, так и со стороны других учителей среднего звена и директора школы.

7.1. Заметки классного руководителя

«Мой класс»

В этом учебном году первоклассников набрали только на один класс. И я осталась практически без основной работы. Так получилось... Но, Галина Васильевна Милосердова, директор школы, сказала: «Не волнуйся, без работы не останешься. Есть очень интересный проект. Будешь классным руководителем в новом особенном 5 «Б» классе. Наша школа входит в новую программу по развитию инклюзивного образования». Что это такое на тот момент еще никто из педагогов не знал.

Галина Васильевна не только директор школы, а ещё и учитель географии на педсовете объяснила — в геологии есть такой термин «инклюдия», то есть вкрапление. Так стало немного понятней — в школу «вкрапляются» необычные дети: это три мальчика аутиста и девочка с ДЦП на коляске. Но не по одному ученику в какие-то классы, а отдельный класс из четырех человек. Сразу возникла масса вопросов с кем, как, где они будут учиться? Могут ли они учиться в общеобразовательной школе? Как девочка на коляске будет передвигаться по школе? Как это воспримут наши дети?

Оказалось уже идет ремонт на первом этаже — из тренажерного зала оборудуется класс со специальным съездом для коляски. Специалисты из Института инклюзивного образования прочитали несколько лекций для педагогов школы об особенностях работы с «особенными» детьми. Классным руководителям было поручено провести беседы с учениками о новом проекте, внедряемом в школе.

А во мне бушевали сомнения и волнения. Я совсем ничего не знаю про таких детей. Изучала, конечно, в институте коррекционную педагогику, но я не имею дефектологического образования (!), я всего лишь учитель начальных классов с небольшим опытом работы, несмотря на не очень молодой возраст. Как же я буду «классной мамой»? «Вот именно — мамой! — сказала Г.В., — опыт мамы у тебя есть, а в работе с такими детьми это самое главное».

И я погрузилась в интернет... Некоторые статьи и фильмы пугали, другие объясняли и обучали. Я многое узнала, но отсутствие у меня специального образования вызывало панику. Конечно, можно учиться и в мои 50 лет, но до встречи с детьми оставалось совсем немного времени.

Я прочитала, что аутисты «люди без кожи». На эмоциональном уровне они все воспринимают не как мы, а намного острее. Их пугает неизвестность. Новое помещение, новый человек. Они очень тревожны. Они эмоционально незащищенные. Из-за этого погружаются в свой мир и не идут на контакт, уходят от общения.

До 1 сентября оставалось несколько дней. Стать дефектологом за неделю невозможно. Значит, буду действовать по интуиции, включая материнский опыт и мой небольшой опыт учителя начальных классов.

29 августа прошло родительское собрание моего 5 «Б». Кроме родителей, даже кроме семей будущих учеников, потому что были, и мамы, и папы, и даже бабушки с сестрами. На собрании присутствовали и представители Института инклюзивного образования, администрация школы и педагоги, которые будут работать с классом. Все познакомились и наметили план работы.

Оказалось, что родители детей уже давно дружат между собой. И это придало мне немного уверенности.

И вот наступило 1 сентября. Наша первая встреча уже сейчас произойдет. А вдруг я им не понравлюсь? А вдруг они испугаются большого скопления народа? Вдруг их напугает громкая музыка, которая разливается на весь двор: «Не крутите пестрый глобус, не найдете вы на нем. Той страны — страны особой, о которой мы поем...»?

Так у нас принято: все классные руководители встречают своих детей у порога школы, а потом мы идем на спортивную площадку и там строимся по классам на торжественную линейку. Я стою у школьного крыльца с табличкой «5 «Б»... Меня окружили мои бывшие ученики, мой любимый 4 «Б». На лицах удивление, радость, смятение:

— Татьяна Александровна, значит, Вы остались с нами? Ура!

— Нет, родные мои, эта табличка не для вас. У меня теперь другой класс. Особенный класс — потом все расскажу.

— Но они тоже пятый, почему мы не можем быть вместе?..

Мой 4 «Б» был классом компенсирующего обучения, всего 12 человек. В таком количестве легко работать и легко учиться. К концу обучения в начальной школе дети компенсировались и их объединили с обычным классом в один пятый. А как было бы здорово, мелькнула у меня мысль, если бы объединить мой новый и мой старый классы. Моим «старым» детям было легче адаптироваться в новой взрослой жизни со «старой» мамой, ведь переход в среднюю школу всегда стресс. А моим «новым» детям было бы легче постепенно вливаться в настоящую школьную жизнь в уже сплоченном маленьком коллективе, ведь у меня очень хорошие дети — добрые и душевные.

И вот я вижу, на школьном дворе появляются уже знакомые мне родители, а за ними весёлые шумные дети. Родители и дети между собой здороваются, обнимаются, радуются встрече. Очень симпатичные дети — Л., К. и Г. — с цветами. Перебивая друг друга, говорят мне слова поздравления с 1 сентября, и мы идём на спортплощадку, там для нашего класса обозначено место. Пока мы движемся, Л. берёт меня за руку и моё волнение немного спадает. Меня не испугались. Меня приняли?.. Меня приняли.

Мы построились. Дети с интересом оглядываются вокруг. Разглядывают учеников школы, незнакомых взрослых. Никакого испуга или волнения я у них не замечаю. Только трудно скрываемая радость. Л., не об-

ращая ни на кого внимания, слегка подтанцовывает. Тут и В. подъехала, мальчишки кинулись её обнимать. Было заметно, что все они искренне рады встрече и всему происходящему вокруг. Кто-то из родителей сказал: «Ребята счастливы, ведь они так ждали, что как все дети пойдут 1 сентября в школу».

Первый урок. Точнее наш первый классный час. Рассказываю о школе, о распорядке школьной жизни. Меня кроме В. никто не слушает. Костик положил голову на парту, Л. раскачивается на стуле, повернувшись ко мне спиной, и бормочет себе что-то под нос на английском, Г., подперев голову рукой, смотрит в окно. Очень для меня непривычная ситуация. Теряюсь... Вижу только ясные глаза В. Стараюсь смотреть только на неё. Своей улыбкой и участием она помогает мне закончить урок. Ура, звонок! Первое испытание позади. Получилось или не получилось?..

И началась учёба. Начались поиски ведения уроков, поиск интересных материалов к урокам. Начались бесконечные сомнения. А на уроке порой казалось, что разговариваешь сама с собой или рассказываешь только для В. Но потом на следующем уроке задашь вопрос на пройденную тему и вдруг кто-нибудь из мальчишек «возвращается на урок из своего мира» и даёт правильный ответ. Порой кажется, что погружаясь в себя они не слышат того что происходит на уроке. Но «возвращаешь их», и понимаешь что они каким-то чудесным образом в теме.

Удивительные дети. Конечно, их нестандартное поведение иногда выбивает «из седла», но берёшь себя в руки и стараешься им помочь. Помочь найти своё место в этом так пугающем их мире. Я считаю, что главная задача всех учителей, работающих с такими детьми, не «спросить с них усвоенный материал», а помогать социализироваться в нашей жизни. И не забывать — дословный перевод с древнегреческого слова «педагог» — ведущий за руку.

*Михаленкова Татьяна Александровна,
учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 198*

**Примерные темы обучающих семинаров
для педагогов и администрации**

1. История, цели и ценности инклюзивного образования.
2. Условия обучения детей с РАС и их образовательные потребности.
3. Особенности психического развития детей с аутистическими расстройствами: особенности поведения, развитие психических функций.
4. Задачи деятельности специалистов сопровождения.
5. Особенности организации учебной деятельности школьников с расстройствами аутистического спектра.
6. Индивидуальная образовательная программа — изменение содержания программ в различных предметных областях в соответствии с особенностями развития ребенка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Письмо Минобразования РФ от 3 апреля 2003 г. № 27/2722-6
«Об организации работы с обучающимися,
имеющими сложный дефект»**

В соответствии с Типовым положением о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии в редакции постановлений Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288 и от 10 марта 2000 г. № 212 в коррекционном учреждении могут открываться специальные классы, группы, группы продленного дня (в том числе для воспитанников, имеющих сложный дефект). Настоящее письмо определяет специфику образовательного процесса в специальных классах, группах, группах продленного дня для обучающихся, воспитанников, имеющих сложный дефект, специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Сложный дефект — любое сочетание психических и (или) физических недостатков, подтвержденных в установленном порядке.

1. Специальные классы, группы, группы продленного дня для обучающихся, воспитанников со сложным дефектом создаются в специальном (коррекционном) образовательном учреждении (далее — коррекционное учреждение) с целью максимально возможной социальной адаптации, вовлечения в процесс социальной интеграции и личностной самореализации этих обучающихся, воспитанников (далее — воспитанников).

2. Специальные классы, группы, группы продленного дня открываются в помещениях, оборудованных и оформленных с учетом особенностей воспитанников со сложным дефектом.

3. Количество специальных классов, групп, групп продленного дня в коррекционном учреждении определяется самим учреждением.

4. В специальный класс, группу, группу продленного дня коррекционного учреждения принимаются воспитанники школьного возраста.

5. Направление детей в специальный класс, группу, группу продленного дня коррекционного учреждения осуществляется органами управления образованием только с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

6. В специальный класс, группу, группу продленного дня коррекционного учреждения воспитанники переводятся с согласия родителей (законных представителей) на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Специальные классы, группы, группы продленного дня коррекционного учреждения комплектуются по мере

выявления таких воспитанников в ходе психолого-медико-педагогического наблюдения в условиях образовательного процесса.

7. Перевод воспитанников из специального класса, группы, группы продленного дня в класс, группу, группу продленного дня коррекционного учреждения осуществляется органом самоуправления учреждения.

8. Предельная наполняемость специальных классов, групп, групп продленного дня коррекционного учреждения — 5 человек. При наличии необходимых условий и средств возможно комплектование классов с меньшей наполняемостью.

В специальном классе, группе, группе продленного дня коррекционного учреждения должно быть не менее трех воспитанников, способных самостоятельно передвигаться и частично обслуживать себя.

9. Содержание образования в специальном классе, группе, группе продленного дня коррекционного учреждения определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой на базе образовательной программы (образовательных программ) данного учреждения с учетом особенностей психофизического развития и возможностей воспитанников, принимаемой и реализуемой коррекционным учреждением самостоятельно. При разработке образовательной программы (образовательных программ) специальных классов, групп, групп продленного дня могут быть использованы образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с иными отклонениями в развитии.

10. Содержание образования в специальных классах, группах, группах продленного дня коррекционного учреждения направлено на решение следующих задач:

- формирование представлений о себе;
- формирование навыков самообслуживания и жизнеобеспечения;
- формирование доступных представлений об окружающем мире и ориентации в среде;
- формирование коммуникативных умений;
- обучение предметно-практической и доступной трудовой деятельности;

обучение доступным знаниям по общеобразовательным предметам, имеющим практическую направленность и соответствующим психофизическим возможностям воспитанников;

овладение доступными образовательными уровнями.

11. Организация образовательного процесса в специальных классах, группах, группах продленного дня коррекционного учреждения регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, учитывающими особенности психофизического раз-

вития воспитанников со сложными дефектами и разрабатываемыми и утверждаемыми коррекционным учреждением самостоятельно.

12. Сроки освоения образовательной программы (образовательных программ) воспитанниками специальных классов, групп, групп продленного дня коррекционного учреждения могут быть увеличены и определены в зависимости от индивидуальных возможностей конкретного воспитанника и не должны превышать 12 лет.

13. Выпускникам специальных классов коррекционных учреждений, имеющих государственную аккредитацию, выдается в установленном порядке документ государственного образца об уровне образования и (или) квалификации или свидетельство об окончании этого коррекционного учреждения.

14. Коррекцию сенсорных и двигательных недостатков воспитанников осуществляет учитель-дефектолог в тесном сотрудничестве с учителем, воспитателем класса, группы, группы продленного дня, педагогом-психологом, медицинскими работниками коррекционного учреждения.

15. Коррекцию речевых недостатков и формирование речевых средств коммуникации осуществляет учитель-логопед в тесном сотрудничестве с учителем, воспитателем класса, группы, группы продленного дня, педагогом-психологом, медицинскими работниками коррекционного учреждения.

16. Занятия ЛФК, массаж, физиотерапевтические и другие лечебно-оздоровительные мероприятия осуществляют работники, имеющие соответствующую квалификацию.

17. Социальную помощь, связь с родителями (законными представителями), органами социальной защиты, здравоохранения, занятости населения и другими осуществляет социальный педагог.

18. В штат коррекционного учреждения, имеющего в своей структуре специальные классы, группы, группы продленного дня, вводятся дополнительные ставки воспитателя, помощника воспитателя для постоянного обеспечения охраны жизни и здоровья воспитанников, оказания им помощи по обслуживанию себя.

Заместитель министра

Е.Е. Чепурных

Должностные обязанности педагога-психолога

Педагог-психолог является обязательным участником коррекционного процесса и работает в тесной координации с остальными членами коррекционной команды.

Педагог-психолог:

- проводит качественную и количественную оценку динамики психического развития ребенка;
- определяет глубину аутистических расстройств до начала и в процессе коррекционной работы;
- принимает участие в составлении индивидуальных учебных планов;
- участвует в разработке индивидуальных программ по обучению и воспитанию аутичных детей,
- в обязательном порядке осуществляет подготовку к занятиям, адаптируя и разрабатывая диагностический и дидактический материал;
- проводит индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия на основе существующих методик, адаптирует некоторые из них;
- участвует в разработке индивидуальных дифференцированных оценочных шкал совместно с педагогами;
- обеспечивает на практике развитие социальных навыков и речи, спонтанности и проведения досуга воспитанников;
- проводит работу с семьей:
- консультирует родителей (законных представителей), объясняет особенности психического развития ребенка,
- обучает родителей (законных представителей) формам и способам работы с ребенком;
- проводит психологическую работу с родителями (законными представителями) и другими членами семьи;
- совместно с педагогами дает психологическую оценку динамики коррекционного процесса и его результатов;
- консультирует специалистов образовательного учреждений по опросам психологической коррекции аутизма;
- повышает профессиональный уровень через участие в научно — методическом семинарах, стажировку в других учреждениях, изучение специальной литературы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Должностные обязанности тьютора

Тьютор является обязательным участником коррекционно-образовательного процесса, работает под руководством и контролем педагога или педагога-психолога в составе одной или нескольких коррекционных команд.

В обязанности тьютора входит:

- сопровождение воспитанника и обеспечение его безопасности в течение всего времени его пребывания в школе и во время внеклассных мероприятий;
- формирование стереотипа адекватного поведения воспитанников как в школе, так и вне его, включая домашние условия;
- ассистирование педагогам и педагогам-психологам в проведении коррекционных занятий;
- самостоятельное проведение коррекционных занятий по развитию социально-бытовых навыков, организации свободного времени, развитию коммуникации и навыков социального поведения в русле индивидуальных коррекционных программ;
- участие в разработке индивидуальных коррекционных программ;
- участие в разработке методов коррекционного воспитания и обучения аутичных детей и детей с аутистическими чертами личности;
- самостоятельно или по поручению педагога (педагога-психолога, логопеда) разрабатывает и изготавливает дидактические материалы;
- проведение индивидуальной работы с родителями (законными представителями) под руководством педагога (педагога-психолога, логопеда);
- повышение своего профессионального уровня посредством участия в научно-методическом семинаре, стажировки на рабочем месте в других учреждениях и изучения специальной литературы.

Примерный договор с родителями**ДОГОВОР**

г. Москва

« _____ » 20 ____

Государственное бюджетное образовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № ... именуемое в дальнейшем Учреждение, в лице директора ..., действующего на основании Устава Учреждения, с одной стороны, и родитель (законный представитель) учащегося, посещающего образовательное учреждение

(фамилия, имя отчество учащегося)

именуемые в дальнейшем — родители, с другой стороны, в лице:

Отец _____
(фамилия, имя отчество полностью)

Мать _____
(фамилия, имя, отчество полностью)

принимая во внимание инновационный характер включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, нуждающегося в создании специальных условий образования, заключили настоящий договор о нижеследующем:

1. Предмет договора

1.1. Оказание образовательных услуг, предоставляемых в соответствии с законодательством РФ и г. Москвы, и обеспечение условий реализации образовательного процесса для учащегося _____

_____,
в условиях Учреждения.

1.2. Настоящий договор определяет и регулирует взаимоотношения между Учреждением и Родителями.

1.3. Стороны обязуются на основе добровольности в сотрудничестве совместно действовать для осуществления освоения учащимся _____

образовательных программ, реализуемых Учреждением, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащегося.

2. Общие положения

2.1. Учащийся принимается в образовательное учреждение по заявлению родителей на основании заключения Окружной психолого-медико-педагогической комиссии (ОПМПК0 и (или) психолого-медико-педагогического консилиума ПМПК Учреждения.

2.2. Обучение учащегося в Учреждении проходит по индивидуальному образовательному маршруту, разрабатываемому ПМПК Учреждения с учетом рекомендаций ОПМПК и индивидуальной программы реабилитации (при наличии). Учреждение и родители согласовывают между собой индивидуальный образовательный маршрут, а также режим занятий учащегося.

2.3. Учреждение в соответствии с действующим законодательством и Уставом, вправе оценивать результаты образовательного процесса, и по результатам аттестации принимать решение об эффективности образовательного процесса.

3. Права и обязанности Учреждения

3.1. Учреждение имеет право:

3.1.1. Самостоятельно разрабатывать, выбирать и применять методики обучения, воспитания и коррекции, по согласованию с родителями, использовать разнообразные формы организации занятий и педагогические технологии и методики обучения и воспитания, учебные пособия и материалы.

3.1.2. Устанавливать и менять индивидуальный график посещения учащегося Учреждения по согласованию с родителями (законными представителями) учащегося, и по рекомендации ПМПК Учреждения.

3.1.3. Определять виды индивидуальной коррекционной работы и специалистов, проводящих эту работу во время пребывания учащегося в школе, в соответствии с рекомендациями ПМПК и (или) ОПМПК.

3.1.4. В том случае, когда, применяемые к учащемуся вне Учреждения, программы развития либо обучения противоречат индивидуальному образовательному маршруту учащегося, Учреждение имеет право предупредить об этом родителей ребенка и поставить вопрос о коррекции индивидуального образовательного маршрута.

3.1.5. В случае обострения психического состояния Воспитанника созывать внеочередной ПМПК Учреждения для решения вопроса о безопасности пребывания ребенка в Учреждении, принимать решение о временном снятии учащегося с занятий до прекращения острой симптоматики;

3.1.6. Вносить предложения по совершенствованию духовного и физического развития, воспитания и обучения ребенка в семье, в том чис-

ле рекомендовать родителям обращаться в лечебно-профилактические учреждения.

3.1.7. Обращаться за поддержкой в территориальные службы социальной помощи населению, других социальных институтов в случаях ненадлежащего соблюдения прав ребенка в соответствии с Конвенцией о правах ребенка и другими законодательными актами РФ.

3.2. Учреждение обязуется:

3.2.1. Зачислить учащегося в _____ класс в 20____—20____ учебном году на основании заявления Родителя, заключения ПМПк и (или) ОПМПК. 3.2.2. Обеспечить в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка:

- защиту прав и достоинств ребенка;
- разработку индивидуального образовательного маршрута в рамках школы;
- индивидуальный подход к учащемуся;
- охрану жизни и укрепление физического и психического здоровья учащегося;
- его интеллектуальное, физическое и личностное развитие;
- развитие его творческих способностей и интересов, с учетом индивидуальных особенностей.

3.2.3. Создавать условия для реализации учащимся права на образование, в соответствии с законодательством РФ, и законом города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве», индивидуальным образовательным маршрутом, в целях обеспечения его интеллектуального, физического и личностного развития.

3.2.4. Разработать индивидуальный образовательный маршрут не позднее 4 недель с момента начала обучения ребенка в школе.

3.2.5. Осуществлять необходимую коррекционную работу в рамках компетенции специалистов Учреждения.

3.2.6. Соблюдать внешнюю конфиденциальность, то есть без согласия родителей (законных представителей) информация о состоянии здоровья учащегося, перенесенных им заболеваниях и применяемых к учащемуся методах лечения не может быть передана администрацией Учреждения третьим лицам, а также без согласия родителей (законных представителей) не допускать использования фото -, аудио-, и видеоматериалов для показа лицам, не являющимся работниками Учреждения; вместе с тем разрешается доступ ко всем видам информации о ребенке для всех специалистов, работающих в Учреждении с ребенком.

3.2.8. Предоставлять возможность Родителю находиться в классе вместе с учащимся в период адаптации при условии соблюдения санитарно-гигиенических требований и рекомендаций ПМПк школы, согласования с администрацией Учреждения.

3.2.9. Оказывать квалифицированную помощь Родителю (в рамках компетенции специалистов Учреждения), информировать родителей о предстоящих консультациях и результатах консультаций, а также о проблемах возникающих в ходе образовательного процесса.

3.2.10. В случае отклонений от индивидуального образовательного маршрута, либо невозможности его реализации, своевременно информировать об этом Родителя с целью корректировки индивидуального образовательного маршрута.

3.2.11. Сохранять место за учащимся:

а) на основании справки в случае его болезни, санаторно-курортного лечения, карантина;

б) на основании заявления Родителя на период отпуска, командировки, болезни Родителя, а также в летний период, сроком до 75 дней, вне зависимости от продолжительности отпуска Родителя.

3.1.12. Знакомить Родителя с локальными актами, регламентирующими деятельность Учреждения, и иными нормативными правовыми актами в области образования.

4. Права и обязанности Родителей

4.1. Родители имеют право:

4.1.1. Требовать от Учреждения соблюдения Устава и условий настоящего договора для реализации права на образование учащегося.

4.1.2. Принимать участие в создании и работе органов самоуправления Учреждения в целях сотрудничества в решении социальных, культурных, образовательных и управленческих задач деятельности Учреждения.

4.1.3. Получать консультации у специалистов школы.

4.1.4. Участвовать в разработке индивидуального образовательного маршрута учащегося совместно со специалистами ПМПк школы.

4.1.5. Знакомиться с ходом реализации образовательных программ, а также условий обучения, обращаться к администрации Учреждения, знакомиться с методами обучения, воспитания и коррекции.

4.1.6. Давать педагогам и специалистам Учреждения полную информацию о состоянии здоровья ребенка, перенесенных им заболеваний, курсах лечения и других событиях, существенным образом влияющих на организацию образовательного процесса.

4.1.7. Заблаговременно ставить в известность администрацию Учреждения или специалистов о применении всех видов медицинской, психолого-педагогической и прочей помощи учащемуся (в том числе медицинских препаратов) вне Учреждения: в других учреждениях, организациях и у частных лиц, которые могут повлиять на качество освоения им образовательной программы.

4.1.8. Своевременно получать информацию об изменениях индивидуального образовательного маршрута.

4.1.9. При необходимости присутствовать на занятиях по согласованию с администрацией Учреждения.

4.1.10. Оказывать Учреждению добровольную помощь в реализации уставных задач в установленном законом порядке.

4.2. Родители обязуются:

4.2.1. В соответствии со статьей 63 Семейного Кодекса Российской Федерации нести ответственность за воспитание и развитие своих детей, заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей.

4.2.1. Обеспечивать посещение учащимся занятий согласно учебно-расписанию, соблюдать расписание уроков.

4.2.2. Соблюдать правила внутреннего распорядка Учреждения, проявлять уважение к педагогам, администрации и техническому персоналу, не мешать проведению уроков и коррекционных занятий, санитарно-гигиенических мероприятий

4.2.3. Заблаговременно извещать администрацию Учреждения о назначенном лечении учащегося, в случае если данный курс лечения может привести к перерыву в образовательном процессе учащегося, в этом случае ПМПКк Учреждения совместно с родителями (законными представителями) проводят корректировку индивидуального образовательного маршрута учащегося.

4.2.4. Соблюдать индивидуальный образовательный маршрут учащегося, а также рекомендации соответствующих специалистов по вопросу организации образовательного процесса в Учреждении, соблюдать Устав и иные локальные акты Учреждения.

4.2.5. Посещать консультации специалистов Учреждения, либо привлеченных специалистов по вопросу обучения, воспитания, реализации коррекционной программы учащегося с особыми образовательными потребностями.

4.2.6. Предоставлять письменное заявление о сохранении места в Учреждении на время отсутствия ребенка по причинам санаторно-курортного лечения, карантина, отпуска, командировки, болезни Родителя, а также в летний период, в иных случаях по согласованию с администрацией.

4.2.7. Своевременно сообщать об изменении места жительства, контактных телефонах.

4.2.8. Взаимодействовать с Учреждением по всем направлениям развития, воспитания и обучения ребенка (выполнять рекомендации специалистов и педагогов).

4.2.9. Возмещать материальный ущерб, нанесенный Учреждению по вине учащегося.

4.2.10. В случае установления психолого-медико-педагогической комиссией (консилиумом) невозможности продолжения обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в очной форме, принимает меры по продолжению обучения в другом образовательном учреждении или по иной форме получения образования

4.2.11. Посещать Родительские собрания и соблюдать график посещения консультаций специалистов Учреждения.

5. Ответственность сторон

5.1. За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательств, принятых на себя по настоящему договору, стороны несут ответственность в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

6. Ограничение ответственности

Учреждение не несет ответственность:

6.1. За отказ родителей от определенных видов занятий или оздоровительно-коррекционных мероприятий учащегося.

6.2. За качество коррекционной работы, освоения учащимся образовательной программы в случае отказа родителей, выражающееся в непосещении учащимся Учреждения без уважительной причины, а также невыполнении рекомендаций специалистов и педагогов Учреждения.

6.3. Школа не несет ответственности за дорогостоящие игрушки,отовые телефоны либо иные ценные вещи, принесенные учащимся в Учреждение.

7. Расторжение договора

7.1. Договор может быть расторгнут в одностороннем порядке в случае нарушения Учреждением или родителями (законными представителями) существенных условий договора или по личному заявлению родителей (законных представителей).

8. Заключительные положения

8.1. Договор считается заключенным сроком на один учебный год и вступает в силу с момента его подписания.

8.2. Разрешение споров в области законодательства по образованию вытекающих из настоящего договора, передается на рассмотрение Комиссии по защите прав несовершеннолетних в области образования.

8.3. Изменение настоящего Договора допускается по письменному заявлению одной из сторон, путем составления дополнительного соглашения, являющегося неотъемлемой частью настоящего Договора.

8.4. Все приложения к настоящему договору являются его неотъемлемой частью, и имеют одинаковую юридическую силу с настоящим договором

8.3. Договор подписывается в двух экземплярах, имеющих одинаковую юридическую силу, и хранится по одному экземпляру у каждой из сторон.

9. Адреса и реквизиты сторон:

7.1. Учреждение: ГБОУ г. Москвы

Родители:

Индекс, домашний адрес:

Паспорт № _____

Выдан « _____ » _____ года

Паспортным столом № _____

Тел. _____

Подписи сторон

Руководитель Учреждения

Родитель

М.П.

Литература

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития, // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — Вып. 2.
2. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. — М.: Медицина, 1999.
3. *Башина В.М., Симашикова Н.В.* Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом // Журнал «Школа здоровья».
4. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе (пер. с англ.) — М.: Прометей, 2005.
5. *Гайдукевич С.Е.* «Средовой подход в инклюзивном образовании» // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007, с. 34.
6. Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы // Раздел I Интернет-портал Правительства Российской Федерации / Правительство России <http://government.ru/gov/results/14607/>.
7. *Грэндин Т., Скарпиано М.М.* Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. — М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
8. *Дмитриева Т.П.* Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении» — М.: «Центр “Школьная книга”», 2010.
9. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2008.
10. Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» // Официальный сайт Департамента образования г. Москвы/Документы/ Статья 16 «Итоговая аттестация лиц с ограниченными возможностями здоровья» Правовые акты Российской Федерации и города Москвы/Законы города Москвы http://www.educom.ru/ru/documents/prav_akt/moscow_laws/.
11. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Сост. Борисова Н.В., Прушинский С.А. — М.: Владимир: Транзит-ИКС, 2009.
12. Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. — Минск: Четыре четверти, 2007.
13. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
14. *Лебединский В.В.* Классификация психического дизонтогенеза // Нарушения психического развития у детей. М.: МГУ, 1985.

15. *Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
16. *Лореман Т., Демпелер Д., Харви Д.* Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе / Пер. с англ. Н.В. Борисовой — М., РООИ «Перспектива», 2008.
17. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи, М.: Теревинф, 1997.
18. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок», М.6 Теревинф, 2005, 220 с.
19. *Никольская О., Фомина Т., Цыотан С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: «Чистые пруды», 2006.
20. *Никольская О.С.* Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. — М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. — Вып. 1.
21. *Никольская О.С.* Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма, — М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 364 с.
22. *Олешкевич В.И.* «Факторы успешности совместного обучения» — Минск: «Четыре четверти», 2007.
23. *Семаго Н.Я.* Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья». — М.: «Центр “Школьная книга”», 2010.
24. *Семаго Н.Я.* Формирование пространственно-временных и элементарных математических представлений, дидактические материалы, серия 4, М.: Айрис пресс, 2005.
25. *Семаго Н.Я. Семаго М.М.* Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003.
26. *Семаго Н.Я. Семаго М.М.* Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. М.: Генезис, 2011.
27. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ, Статья 15 (Собрание законодательства Российской Федерации, 1995, № 48, ст. 4563, Российская газета, 1995, № 234).
28. *Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство БЕЛАПДИ — «Открытые двери», Минск, 1997.
29. *Янушко Е.А.* «Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребенком: знакомство, установление контакта» Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». № 3. 2004.

Информация о портале Департамента образования города Москвы «Образование без границ»

Портал **«Образование без границ»** <http://edu-open.ru>, является масштабной базой научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию для *родителей*, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и *специалистов* образовательных учреждений.

Портал «Образование без границ» позволяет иметь быстрый доступ к информационному ресурсу знаний для оперативного разрешения конкретных профессиональных и жизненных ситуаций, получения необходимых информационных материалов и рекомендаций по вопросам организации обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения.

На портале представлены следующие материалы:

- нормативно-правовые документы, регламентирующие инклюзивное и специальное образование с комментариями юриста;
- видео-лекции ведущих учёных по проблемам образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- научные доклады российских и зарубежных исследований в области инклюзивного и специального образования;
- коллекции научных материалов российских и зарубежных авторов по проблеме проекта;
- учебно-методические материалы для специалистов;
- рекомендации для родителей;
- обзоры международного и регионального опыта реализации инклюзивной практики образования.

У родителей есть возможность:

- использовать информационно-методический ресурс для развития, обучения и воспитания ребенка с ОВЗ;
- получать онлайн консультации специалистов;
- участвовать в работе форума с наиболее острыми вопросами по образованию детей с ОВЗ.

У специалистов есть возможность получить рекомендации:

- по разработке вариативных программ и методического сопровождения образовательного процесса, учитывающих особенности различных категорий воспитанников и учащихся;
- по построению системы разноуровневой оценки знаний и умений учащихся;
- по организации и проведении просветительской работы с родителями по пониманию и принятию «особых» детей;
- по эффективным способам взаимодействия и взаимообогащения между «особыми» детьми и их здоровыми сверстниками.

Портал создан и поддерживается по инициативе
Департамента образования города Москвы и Института проблем
интегративного (инклюзивного) образования (ИПИО) ГБОУ ВПО
Московского психолого-педагогического университета.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

для педагогов и специалистов сопровождения основной школы

Авторский коллектив: *Н.Я. Семаго, Т.Ю. Хотылева, М.С. Гончаренко,
Т.А. Михаленкова*

Под общей редакцией *Н.Я. Семаго*
Ответственный редактор *С.В. Алехина*

Корректор *К.М. Корепанова*
Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура «Петербург».
Тираж 1000 экз.

Московский городской психолого-педагогический университет
127051 Москва, ул. Сретенка, д. 29