

ПРИНЯТА
на педагогическом совете
протокол № 6
от «16» февраля 2021 г.



**Адаптированная основная
общеобразовательная программа
начального общего образования обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
с расстройствами аутистического спектра
(вариант 8.1)
муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения города Кургана
«Гимназия № 27»**

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ	3
1. Целевой раздел	5
1.1.Пояснительная записка	5
1.2.Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройствами аутистического спектра адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования	12
1.3.Система оценки достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования	18
2. Содержательный раздел	19
2.1.Программа коррекционной работы	19
2.1.1.Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра	19
2.1.2.Направления и содержание коррекционной работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра	25
3. Организационный раздел	74
3.1.Учебный план	74
3.2.Система условий реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра	74
Приложение (Адаптированные рабочие программы учебных предметов)	

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Кургана «Гимназия №27» разработана в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598, на основе Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15), рекомендованного ПМПК варианта ФГОС НОО для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.1), методического пособия «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра» под общей редакцией Хаустова А.В. (Москва, ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016 г) и учебно-методического комплекта «Перспектива», а также с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей детей с расстройствами аутистического спектра, обеспечивая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию, особенностей и традиций гимназии, образовательных потребностей и запросов участников образовательных отношений.

АООП НОО соответствует основным принципам государственной политики РФ в области образования, изложенным в Законе «Об образовании в РФ»:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации, творческого развития;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и ступени обучения картины мира;
- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от национальной, религиозной и социальной принадлежности.

В структуре примерной вариативной АООП НОО детей с РАС представлены:

1. Целевой раздел, включающий:

- пояснительную записку, в которой раскрываются:
 - цель и задачи реализации АООП;
 - принципы и подходы к формированию АООП;
 - общая характеристика АООП НОО;
 - психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС;
 - особые образовательные потребности обучающихся с РАС;

- планируемые результаты освоения обучающимися варианта адаптированной основной образовательной программы начального общего образования;

- систему оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения АООП НОО.

2. Содержательный раздел, включающий:

— программу коррекционной работы.

3. Организационный раздел, содержащий:

- учебный план;

- систему условий реализации АООП НОО обучающихся с РАС (кадровые, финансовые, материально-технические условия).

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учетом специфики развития личности обучающегося с РАС.

Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с РАС школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической и учебной).

Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.

В контексте разработки АООП общего образования для обучающихся с РАС реализация деятельностного подхода обеспечивает:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- прочное усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в изучаемых образовательных областях;

- существенное повышение мотивации и интереса к учению, приобретению нового опыта деятельности и поведения;

- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и, прежде всего, жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Цель реализации адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с РАС направлена на формирование у них общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое), овладение учебной деятельностью в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

АООП НОО определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне НОО и обеспечивает следующих задач (в соответствии с пунктом 1.8 Стандарта):

- формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности обучающихся;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия;
- формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;
- формирование основ учебной деятельности;
- создание специальных условий для получения образования¹ в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания АООП НОО и организационных форм получения образования обучающимися с учетом их образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей;
- формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих и особых образовательных потребностей разных групп обучающихся.

Принципы и подходы к формированию адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

В основу формирования адаптированной основной образовательной программы общего образования обучающихся с РАС положены следующие принципы:

— принципы государственной политики РФ в области образования (гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, светский характер образования, общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников и др.);

— принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;

— принцип коррекционной направленности образовательного процесса;

¹ Часть 2 статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326; № 23, ст. 2878; № 27, ст. 3462; № 30, ст. 4036; № 48, ст. 6165; 2014, № 6, ст. 562, ст. 566; № 19, ст. 2289; № 22, ст. 2769; № 23, ст. 2933; № 26, ст. 3388; № 30, ст. 4257, ст. 4263).

- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;
- онтогенетический принцип;
- принцип преемственности, предполагающий взаимосвязь и непрерывность образования обучающихся с РАС на всех ступенях образования;
- принцип целостности содержания образования, предполагающий перенос усвоенных знаний, умений, навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире;
- принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивающий возможность овладения обучающимися с РАС всеми видами доступной им предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением;
- принцип сотрудничества с семьей.

Общая характеристика адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

Вариант 8.1. предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1 - 4 классы). Обязательным является систематическая специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося. Основными направлениями в специальной поддержке являются: удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; эмоционально-личностное развитие, развитие коммуникативной сферы, зрительного и слухового восприятия, речи; развитие сознательного использования речевых возможностей в разных условиях общения для реализации полноценных социальных связей с окружающими людьми.

Психолого-педагогическая поддержка предполагает: помощь в формировании полноценной жизненной компетенции, развитие адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки; создание условий успешного овладения учебной деятельностью с целью предупреждения негативного отношения обучающегося к ситуации школьного обучения в целом.

В структуру АООП НОО обязательно включается Программа коррекционной работы, направленная на обеспечение эмоционально-личностного и социального развития, преодоление коммуникативных барьеров и поддержку в освоении АООП

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с РАС

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость. В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации начального обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую

информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще) образовательной программы.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм

одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.2. или 8.1. образовательной программы.

Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в том числе и процессуального характера.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных

жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особую трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- в значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в классе оно должно приближаться к его полному включению в процесс начального школьного обучения;

- выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные;

- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в школу обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;

- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;

- в начале обучения, при выявленной необходимости, наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом

по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном учебном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала в классе (что может быть трудно ему в период привыкания к школе) и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации на перемене, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;

- ребенок с РАС для получения начального образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;

- педагог должен стараться транслировать эту установку соученикам ребенка с РАС, не подчеркивая его особенность, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;

- процесс его обучения в начальной школе должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы;
- ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

1.2. Планируемые результаты освоения обучающимися с расстройствами аутистического спектра адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования

В соответствии с вариантом стандарта 8.1. для детей с ОВЗ при инклюзии обучающийся с РАС осваивает Основную образовательную Программу, требования к структуре которой установлены действующим ФГОС. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО соответствуют ФГОС НОО².

Обязательной для ребенка с РАС, обучающегося в условиях инклюзии, является систематическая специальная помощь, отвечающей его особым образовательным потребностям.

Планируемые результаты освоения обучающимися с РАС АООП НОО (вариант 8.1.) дополняются результатами освоения программы коррекционной работы.

При этом он имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации не только в общей, но и в иных формах³. Для обучающегося с РАС это может быть аттестация в индивидуальном порядке, в привычных условиях, в присутствии знакомого учителя, без обозначенного для ребенка ограничения по времени. Контрольные задания, при необходимости, могут быть представлены ребенку в форме наиболее удобной для него. Выбор одного из нескольких предложенных вариантов ответа может быть затруднителен такому ребенку даже при знании им правильного ответа.

Основная образовательная Программа поддерживается Программой коррекционной работы. Требования к структуре программы коррекционной работы в первом варианте задаются ФГОС для обучающихся с РАС. Устанавливаются следующие обязательные направления, составляющие структуру Программы коррекционной работы:

Поддержка в освоении основной образовательной программы начального обучения.

Для обучающегося с РАС она реализуется:

- в создании оптимальных условий введения ребенка в ситуацию обучения;
- в помощи в формировании адекватного учебного поведения в условиях работы в классе;
- в подаче учебного материала с учетом особенностей усвоения информации, парадоксальности в освоении «простого» и сложного», специфики овладения учебными навыками.

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 22 декабря 2009 г., регистрационный № 15785) (ред. от 18.12.2012) (далее – ФГОС НОО).

³ Пункт 13 статьи 59 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

Требования к результатам развития жизненной компетенции включают:

- развитие внимания и представлений об окружающих людях, установление эмоционального контакта со сверстниками и близкими взрослыми, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта осмысленного использования адекватных форм коммуникации;
- развитие жизненного опыта ребенка, совместное со взрослым осмысление повседневных ситуаций, проработка значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершать собственный осмысленный выбор и совместно выстраивать порядок и план действий;
- развитие позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них;
- помощь в формировании реальных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности обращаться за помощью к взрослым, в том числе по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе;
- продвижение в овладении социально-бытовыми умениями в повседневной жизни;
- продвижение в овладении навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия (приветствия, извинения, вежливая просьба или отказ);
- помощь в осмыслении осмысление и дифференциация картины мира в ее целостной временно-пространственной организации (продвижение в преодолении фрагментарности ее восприятия);
- помощь в осмыслении социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

По каждому направлению коррекционной работы определяются требования к результатам развития жизненной компетенции (см. таблицы 1 - 8).

Таблица 1

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Установление и развитие эмоционального контакта, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта использования адекватных форм коммуникации и развитие представлений об окружающих людях»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Установление эмоционального контакта, развитие представлений об окружающих людях, желания и возможности вступать в разнообразную коммуникацию, получать и давать информацию, делиться переживаниями, впечатлениями и оценками, приобретение опыта осмысленного использования адекватных форм коммуникации	Развитие у ребенка стремления к контакту, внимания и ориентации на другого человека, восприятия происходящего. Понимание ребенком, того, что свои переживания можно разделить с другим человеком, получение разнообразного опыта разделенных переживаний. Понимание того, что происходит с ним значимо для других, а ему может быть близко то, что происходит с другими людьми

	(очерчивание и разработка общих смысловых полей). Появление возможности спонтанно обратиться, задать вопрос и воспринять ответ не только в узком русле собственного стереотипного интереса. Приобретение положительного опыта коммуникации, развитие ее адекватных форм, накопление представлений о других людях.
--	--

Таблица 2

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Совместное осмысление и упорядочивание жизненного опыта ребенка: повседневных ситуаций; значимых воспоминаний и намерений, достижение возможности совершения самостоятельного выбора, выработки общего решения и построения планов»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Совместное осмысление, упорядочивание и расширение жизненного опыта ребенка. Эмоционально-смысловая проработка повседневных и новых ситуаций, значимых воспоминаний и намерений, развитие возможности совершения осмысленного выбора, принятия совместного решения и построения плана действия,	Большая адекватность и эмоциональная стабильность ребенка, Появление в его жизни предметов, людей, обстоятельств, на которые раньше он не обращал внимания. Появление возможности обратиться к прошлому опыту ребенка, а также его собственных обращений к прошлому: «а помнишь?». Возможность использовать его прошлый опыт для осмысления и оценки происходящего и организации поведения ребенка. Появление возможности обсудить происходящее и выделить возможные варианты развития событий, получение ребенком опыта самостоятельного выбора (а ты как хочешь?), выбора не из «хорошего и плохого», а из «хорошего и другого - тоже хорошего», «что сначала, а что потом» Появление возможности постепенного включения ребенка в обсуждение и принятия общего решения, совместной разработки плана будущих действий.

Таблица 3

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Развитие более позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
	Развитие положительного внимания к новому,

Развитие позитивного отношения к новизне, уменьшение тревоги и напряженности при неожиданных изменениях в привычном ходе событий и большей адекватности в реакции на них»	появление любопытства. Появление большей стабильности, уменьшения тревоги при нарушении привычного хода событий. Появление внимания и интереса к шутке, попыток шутить самому
---	---

Таблица 4

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции
по направлению «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и
ограничениях»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Помощь в формировании реальных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности обращаться за помощью к взрослым, в том числе по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе.	Продвижение в возможности реально оценивать свои силы, понимать, что можно и чего нельзя: на прогулках, в играх, в еде, в физической нагрузке, в приёме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации. Понимание ребёнком того, что пожаловаться и попросить о помощи – это нормально и необходимо. Появление возможности обратиться за помощью к взрослому. Получение опыта выделения ситуации, когда требуется привлечение родителей, когда возникает необходимость связаться с семьёй для принятия решения в области жизнеобеспечения. Появление возможности обратиться ко взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (Извините, я забыл, не понял. Повторите, пожалуйста и т.д.)

Таблица 5

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции по
направлению «Овладение социально - бытовыми умениями, используемыми в
повседневной жизни»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование активной позиции ребёнка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту.	Прогресс в самостоятельности и независимости в быту. Продвижение в овладении навыками самообслуживания
Освоение правил устройства домашней жизни, разнообразия повседневных	Развитие представлений об устройстве домашней жизни. Попытки включаться в

бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды; покупка, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды; поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т. д.), понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей.	разнообразные повседневные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни
Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми.	Продвижение в развитии представлений об устройстве школьной жизни. Умение ориентироваться в пространстве школы и в расписании занятий. Появление попыток включаться в разнообразные повседневные школьные дела, принимать в них посильное участие.

Таблица 6

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции
по направлению «Овладение навыками коммуникации»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Продвижение в овладении навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия (приветствия, извинения, вежливой просьбы ли отказа).	Появление попыток и продвижение в возможности решать актуальные житейские задачи, используя вербальную коммуникацию как средство достижения цели. Стремление включиться и поддержать разговор на темы, не связанные с собственными стереотипными интересами, появление большей адекватности в выборе собеседника и темы разговора. Появление возможности адекватно задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, отказ.
	Появление попыток получать и уточнять информацию от собеседника, не связанную со сверх ценными интересами ребенка. Продвижение в освоении принятых культурных форм выражения своих чувств
Расширение и обогащение опыта коммуникации ребёнка в ближнем и дальнем окружении.	Расширение круга ситуаций, в которых ребёнок может использовать коммуникацию как средство достижения цели.

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению
«Дифференциация и осмысление картины мира»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребёнка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности.	Адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды. Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации. Расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двора, дачи, леса, парка, реки, городских и загородных достопримечательностей и др.
Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватной возрасту ребёнка. Формирование умения ребёнка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком.	Продвижение в умении накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира, упорядочивать их во времени и пространстве. Устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, попытки вести себя в быту сообразно этому пониманию. Продвижение в установлении взаимосвязи порядка общественного и уклада собственной жизни в семье и в школе, попытки соответствовать этому порядку
Формирование внимания и интереса ребёнка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой.	Появление у ребёнка любознательности, способности с интересом замечать новое, задавать вопросы, попыток включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность. Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности и ответственности. Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий
Развитие способности ребёнка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как средство коммуникации и др.)	Попытки передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком. Опыт включения в свой личный опыт жизненного опыта других людей. Попытки делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими

	людьми.
--	---------

Таблица 8

**Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению
«Дифференциация и осмысление адекватных возрасту социального окружения,
принятых ценностей и социальных ролей»**

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми.	Продвижение в понимании и умении использовать правила поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с детьми на детской площадке, с соседями по дому и с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д.
Освоение необходимых ребёнку социальных ритуалов.	Продвижение в умении адекватно использовать самые простые социальные ритуалы, принятые в окружении ребёнка.
	Большая адекватность в выражении своих чувств соответственно ситуации социального контакта.
Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребёнка в ближнем и дальнем окружении.	Расширение круга освоенных социальных контактов.

**1.3. Система оценки достижения обучающимися
с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения
адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего
образования**

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО должна позволять вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов; в том числе итоговую оценку, обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АООП НОО должна также предусматривать оценку достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения программы коррекционной работы.

Оценка достижения обучающимися с расстройствами аутистического спектра планируемых результатов освоения программы коррекционной работы должна ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся с РАС; на достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов НОО и курсов коррекционно-развивающей области, формирование универсальных учебных действий; обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения обучающимися с РАС АООП НОО, позволяющий вести оценку предметных (в том числе результатов освоения коррекционно-развивающей области), метапредметных и личностных результатов; предусматривать оценку достижений, в том числе итоговую оценку достижений обучающихся с РАС, освоивших АООП НОО.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Программа формирования универсальных учебных действий, программа отдельных учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся с РАС, программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программа внеурочной деятельности соответствуют ФГОС НОО.

Структура АООП НОО предполагает введение программы коррекционной работы.

2.1. Программа коррекционной работы

Целью программы коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС НОО выступает создание системы комплексной помощи обучающимся с РАС в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальная адаптация.

Задачи программы коррекционной работы:

- создание условий для развития сохранных функций;
- формирование положительной мотивации к обучению;
- повышение уровня общего развития, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения;
- коррекция отклонений в развитии познавательной и эмоционально-личностной сферы;
- формирование механизмов волевой регуляции в процессе осуществления заданной деятельности;
- воспитание умения общаться, развитие коммуникативных навыков.

2.1.1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В требованиях ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ закреплена необходимость обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения ученика с РАС на протяжении всего периода его обучения в образовательной организации.

В программе коррекционной работы психолого-педагогическое сопровождение понимается как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в МБОУ «Гимназия № 27» создана *служба психолого-педагогического сопровождения*. Она включает таких специалистов, как педагог-психолог и социальный педагог.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала обучающегося с РАС, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи в процессе интеграции в образовательную и социокультурную среду, в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. Определение (выявление) индивидуальных особенностей и *особых образовательных потребностей* каждого обучающегося с РАС.

2. Определение и создание **специальных условий**, способствующих адаптации и социализации учащихся в школе и освоению адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования в соответствии с рекомендациями ПМПК.
3. Оказание помощи в **адаптации, социализации** обучающихся с РАС.
4. **Индивидуализация** содержания, организации и методов **образования и коррекционной помощи** – разработка индивидуальных адаптированных образовательных программ (АОП) и/или индивидуальной программы (плана) психолого-педагогического сопровождения. Данная задача включает определение содержания, направлений, форм, эффективных методов и технологий при осуществлении комплексной психолого-педагогической помощи детям с РАС в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности.
5. **Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций** у обучающихся с РАС.
6. Оказание консультативной и информационной **помощи** по вопросам обучения и воспитания **родителям** (законным представителям) обучающихся с РАС.
7. **Мониторинг динамики развития** обучающихся с РАС и успешности в освоении АООП и/или АОП, корректировка коррекционных мероприятий.

Принципы психолого-педагогического сопровождения

Деятельность специалистов службы психолого-педагогического сопровождения основывается на следующих принципах:

Соблюдения интересов ребенка – вся деятельность междисциплинарной команды должна быть центрирована на ребенке и в интересах ребенка.

Системности – обеспечивает системный комплексный подход специалистов различного профиля, а также родителей (законных представителей) к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с РАС, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка.

Непрерывности – гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность и преемственность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

Рекомендательный характер оказания помощи – обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с РАС выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ОВЗ в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

Вариативности – предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные особенности в психическом и (или) физическом развитии.

В основу психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС заложен **деятельностный** подход, осуществление которого предполагает:

- вариативность и индивидуализацию содержания коррекционно-развивающей работы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка с РАС, обеспечивающие развитие собственного потенциала, познавательных мотивов, расширение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение обучающимися

знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в этих областях, успешную социализацию и адаптацию;

- признание того, что развитие личности обучающихся с РАС зависит от характера организации доступной им познавательной, речевой, предметно-практической и учебной деятельности;
- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение академических результатов, но и, прежде всего, жизненных компетенций, составляющих основу социальной успешности.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения (поддержки) детей с РАС, обучающихся по варианту **8.1** АООП, являются следующие:

- ✓ оказание ребенку помощи в формировании жизненных компетенций, развитии адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями;
- ✓ работу по профилактике межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки;
- ✓ создание условий для успешного овладения учебной деятельностью.

Функции учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения при оказании поддержки обучающимся с РАС

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в реализации АООП НОО обучающихся с РАС участвуют руководящие, педагогические и иные работники, имеющие необходимый уровень образования и квалификацию для каждой занимаемой должности, которая должна соответствовать требованиям, указанным в квалификационных справочниках и (или) профессиональных стандартах с учетом профиля ограниченных возможностей здоровья обучающихся, указанных в приложениях №№ 1–8 к настоящему Стандарту. При необходимости в процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное участие тьютора и (или) ассистента (помощника).

Все коррекционные мероприятия и мероприятия по адаптации ребенка к школе вырабатываются и согласуются всей командой специалистов на ППк и должны быть направлены на достижение общих целей, наиболее важных в конкретный период.

Основным специалистом, осуществляющим постоянное и непрерывное наблюдение, обучение и воспитание ребенка с РАС, является **учитель**.

Специалист	Функции
Учитель	Принимает окончательное решение при постановке коллегиальных коррекционных и образовательных задач, стратегиям сопровождения и оказания комплексной помощи детям с РАС и их родителям (законным представителям).
Педагог-психолог	Формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми и взрослыми, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии познавательной сферы и т.д. К основным направлениям коррекционной работы психолога можно отнести:

	помощь в адаптации к условиям обучения в школе; - коррекцию дезадаптивного поведения; - формирование навыков социального взаимодействия; - формирование коммуникативных навыков; - формирование представлений о себе и своем социальном окружении; - формирование «модели психического»; - эмоционально-личностное развитие и другие направления.
Социальный педагог	Осуществление взаимодействия с семьей ребенка, консультирование по организационным вопросам при его обучении, контроль за соблюдением прав ребенка в семье и школе. На основе результатов социально-педагогической диагностики социальный педагог определяет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, а также направления помощи в адаптации ребенка в школе. В функциональные обязанности этого специалиста может входить: - установление взаимодействия с учреждениями социальной защиты, органами опеки, общественными организациями, защищающими права инвалидов, и т.п.; - сопровождение ребенка в ходе проведения школьных и внешкольных мероприятий, в студиях дополнительного образования; - развитие социально-бытовых навыков, формирование жизненных компетенций, в том числе за пределами школы (в магазине, общественном транспорте и т.д.); - помощь в работе с родителями, организация деятельности «Родительского клуба» и т.д.; - поиск необходимой информации, популяризация знаний об инклюзивном образовании и т.д.

Только целенаправленная и организованная на междисциплинарной основе работа учителей и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения позволяет достигать положительных результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС. В МБОУ «Гимназия № 27» организовано сетевое взаимодействие с ТПМПК города Кургана. В соответствии с потребностями ребенка, заключением ТПМПК и запросом родителей в гимназии осуществляется подбор и создание необходимой для ребенка формы организации образования.

Организация коррекционной работы на основе разработанной программы, включает:

- разработку индивидуальной коррекционной программы / программы психолого-педагогического сопровождения для обучающегося с РАС;
- создание различных форм коррекционно-развивающей работы: индивидуальной, малой групповой, подгрупповой, групповой;
- организацию работы с родителями обучающегося с РАС;
- подготовку всех участников образовательного процесса к появлению ребенка с РАС;
- организацию работы психолого-педагогического консилиума (ППК).

Алгоритм действий по обеспечению психолого-педагогического сопровождения включает:

1. Знакомство с ребенком и его родителями до начала учебного года. Это необходимо для предварительного установления контакта, знакомства ребенка с учителем, пространством школы, класса (при отсутствии большого количества детей и взрослых), а также для сбора первичной информации о ребенке.
2. Проведение обследования ребенка с РАС. Обследование совпадает по времени с адаптационным периодом. В этот период времени учителем и специалистами сопровождения осуществляется оценка особенностей ребенка и уровня его развития. Оценка осуществляется в ходе учебного процесса, режимных моментов (перемена, завтрак), внеурочной деятельности (например, на занятиях педагога-психолога). Наиболее полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, его индивидуальных особенностях и об особых потребностях позволит более точно определить цели коррекционно-развивающей работы.
3. Проведение психолого-педагогического консилиума (ППк). Несмотря на то, что основные условия обучения детей с РАС прописывает ПМПк, определение индивидуальных условий для конкретного ребенка, а также постановка конкретных целей – функция школьного консилиума. Все решения по обучению и сопровождению ребенка с РАС принимаются коллегиально на определенный срок (обычно до конца полугодия) с прописанной ответственностью каждого участника междисциплинарной команды.

На заседании ППк междисциплинарная команда на основании результатов комплексной диагностики и совместного обсуждения определяет:

- ✓ основные особенности ребенка, препятствующие успешному освоению АООП, развитию и социальной адаптации;
 - ✓ специальные условия обучения. Уточнение условий осуществляется на основании индивидуальных особенностей по результатам комплексного обследования и анкетирования родителей. Специальные условия включают: наличие специалистов сопровождения, адаптацию среды, учебного материала и т.д.;
 - ✓ содержание, методы и формы комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи;
 - ✓ направления и цели коррекционно-развивающей работы, обучения и воспитания ребенка.
5. Разработка индивидуальной коррекционной программы (программы психолого-педагогического сопровождения). По итогам консилиума дорабатывается и утверждается адаптированная программа для обучающегося с РАС, включающая коррекционно-развивающую область. В случаях, когда разработка АОП не требуется, разрабатывается индивидуальная коррекционная программа (программа психолого-педагогического сопровождения).
 6. Ознакомление родителя с АОП или индивидуальной коррекционной программой. Учитель и специалисты информирует родителя о планируемой работе с ребенком и включают родителя в процесс коррекционной работы.
 7. Проведение динамического ППк для анализа результатов работы специалистов в русле поставленных целей, при необходимости осуществляется корректировка целей или специальных условий, а также объема помощи, направлений и форм работы.
 8. Проведение итогового заседания ППк (проходит в конце учебного года), на котором осуществляется комплексная оценка динамики в развитии ребенка и освоении им АОП, эффективность индивидуальной коррекционной программы. Осуществляется планирование образовательной деятельности обучающегося с РАС в следующем учебном году.

Организация работы с родителями обучающихся с РАС

Вовлечение родителей в процесс обучения и коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи детям с РАС.

Цель работы с родителями – повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и школы.

Основные задачи работы с родителями:

- получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка;
- формирование адекватных детско-родительских отношений;
- формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни;
- информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка;
- психологическая поддержка.

Консультирование родителей в рамках школы реализуется как компонент комплексной помощи детям с РАС. В качестве отдельного направления работы консультирование осуществляется в ТПМПК.

При работе с родителями используются различные формы и методы.

На начальных этапах работы с ребенком используется метод **анкетирования, опроса**. Основная задача метода – сбор адекватной информации об особенностях и уровне развития ребенка, его интересах, характере и способах взаимодействия с окружающим миром. На основе результатов анкетирования совместно с родителем разрабатывается индивидуальная коррекционная программа, осуществляется постановка наиболее актуальных целей работы с ребенком.

На последующих этапах обучения с помощью анкетирования осуществляется оценка динамики результатов оказываемой коррекционной помощи. Участие родителей детей с РАС в образовательном процессе, оценке качества оказываемой помощи является независимой (экспертной) оценкой результатов проведенной коррекционно-развивающей работы педагогов в течение учебного года.

Эффективными формами работы с родителями являются: *индивидуальное и групповое консультирование, занятия в триаде педагог-ребенок-родитель, детско-родительские группы, родительский клуб, совместные досуговые мероприятия.*

Индивидуальное и групповое консультирование. Целью консультирования чаще всего является *выработка совместных с родителем решений* по преодолению трудностей в обучении, воспитании и развитии детей с РАС, а также *информирование* по различным вопросам:

- ✓ особенностей развития детей с РАС;
- ✓ коррекции дезадаптивного поведения у детей с РАС;
- ✓ о способах взаимодействия с ребенком;
- ✓ о способах организации работы с ребенком в домашних условиях;
- ✓ о методах развития коммуникации, речи, социально-бытовых навыков;
- ✓ эффективных технологий оказания помощи детям с РАС;
- ✓ информирования о работе ППМС-центров, специализирующихся на
- ✓ оказании помощи детям с РАС, о ПМПК, МСЭ.

Специалисты консультируют родителей по направлениям и формам планируемой коррекционной работы, об участии специалистов сопровождения, возможностях ребенка в освоении АООП НОО, о трудностях, которые могут возникнуть в процессе обучения, а также в процессе его адаптации и социализации, о стратегиях их преодоления.

Задача специалистов школьной службы сопровождения – максимально привлечь родителей к участию в образовательном процессе, адекватно оценивать возможности своего ребенка, понимать его трудности и видеть ресурсы в решении поставленных задач обучения и воспитания, повысить мотивацию на сотрудничество со специалистами.

В процессе консультирования/информирования повышается родительская компетентность. *Занятия в триаде педагог-ребенок-родитель* направлены на *формирование* у родителей *способов взаимодействия с ребенком, навыков работы с ним*. Эти умения вырабатываются в ходе наблюдения за проведением занятий и самостоятельной работы с ребенком на занятиях.

2.1.2. Направления и содержание коррекционной работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра

В соответствии со Стандартом, для обучающихся по варианту АООП 8.1 или АОП, разработанной на основе варианта АООП 8.1, выделяются следующие направления психолого-педагогической коррекции:

- коррекция эмоциональных и коммуникативных нарушений;
- нарушений сенсорно-перцептивной сферы; формирование коммуникативных навыков;
- формирование социально-бытовых навыков, используемых в повседневной жизни;
- формирование навыков адекватного учебного поведения;
- психолого-педагогическая коррекция познавательных процессов;
- формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации;
- коррекция нарушений устной и письменной речи.

Наиболее важные для всех групп детей с РАС направления коррекционной работы:

- коррекция дезадаптивного поведения;
- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- развитие социально-бытовой ориентировки;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «модели психического».

Также важными направлениями коррекционной работы являются следующие:

- сенсорно-перцептивное развитие;
- развитие познавательной деятельности (когнитивное развитие);
- коррекция нарушений устной и письменной речи;
- эмоционально-личностное развитие.

Следующие позиции, выделенные в Стандарте, являются не столько самостоятельными направлениями коррекционной работы, сколько результатом системной комплексной работы с детьми, включающей их обучение по различным предметам, проведение коррекционной работы с ними и включение детей во внеурочную деятельность:

- формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации;

- осмысление, упорядочивание и дифференциация индивидуального жизненного опыта обучающихся;
- упорядочивание и осмысление усваиваемых знаний и умений с исключением возможности их механического, формального накопления.

Таким образом, важными результатами комплексной коррекционной работы являются:

- сформированные, упорядоченные представления о себе и окружающем мире;
- сформированные социальные, коммуникативные, бытовые, учебные навыки;
- возможность самостоятельно решать повседневные практические ситуации на основе имеющегося опыта, сформированных знаний и навыков.

Достижение данных результатов позволяет повысить адаптивные возможности ребенка и уровень его социализации.

Коррекция дезадаптивного поведения

Одной из основных и первых трудностей, с которой сталкиваются педагоги при обучении детей с РАС – это ярко выраженное дезадаптивное поведение.

Дезадаптивное поведение – это социально неприемлемые формы поведения, которые препятствуют интеграции человека в общество. Наличие такого поведения у детей с РАС в значительной степени мешает процессу их адаптации к школе, делает невозможным освоение ими адаптированной основной образовательной программы, «срывает» налаживание адекватных связей с окружающими людьми. Поэтому, если у ребенка с РАС проявляется такое поведение, то его коррекция становится приоритетной задачей специалистов психолого-педагогического сопровождения.

У обучающихся с РАС отмечаются следующие виды дезадаптивного поведения:

Агрессия. Ребенок причиняет боль другим людям. Он может кусаться, щипаться, царапаться и т.д. Например, в ответ на просьбу учителя сесть за парту или выполнить задание, которое не нравится

ребенку, он начинает пинать ногой своего соседа по парте.

Самоагрессия (членовредительство). Ребенок причиняет боль себе. Бьется головой о поверхности окружающих предметов, кусает себя, бьет. Примером такого поведения может быть следующая ситуация: ребенок начинает бить себя руками по голове, если ему не разрешают встать из-за стола во время урока.

Повторяющиеся действия (стереотипии). Ребенок хлопает в ладоши, трясет руками перед лицом, выстраивает предметы в ряд, крутит предметы, издает протяжные повторяющиеся звуки, пишет или

повторяет цитаты из фильмов. Повторяющие действия часто называют словом «стимминг» от английского *stimming*. Стимминг свойственен многим людям с аутизмом, но не всегда считается дезадаптивным поведением. Дезадаптивным он становится в том случае, если мешает человеку учиться, общаться или работать. Например, если ребенок подпрыгивает и трясет руками на перемене, но по первой просьбе может выполнить задание педагога, то его стереотипные действия уже не относятся к дезадаптивному поведению.

Ритуалы. Ребенок носит только определенную одежду, ест продукты определенного цвета, требует, чтобы вещи в комнате находились на определенных местах. Ежедневно совершает одни и те же действия в строго определенном порядке. Например, ребенок всегда садится в столовой на одно и то же место. Если место вдруг окажется занято, он будет настаивать на том, чтобы человек, сидящий на этом месте, встал и ушел.

Деструктивное поведение. Поведение направлено на порчу предметов. Ребенок может разбрасывать и ломать предметы, рвать книги. Например, на уроке ребенок начинает рвать тетрадь, если допускает при письме ошибку в слове.

Вспышки гнева. Ребенок может начать плакать, кричать, падать на пол. Например, ребенок начинает кричать и стучать по столу, когда учитель исправляет его ошибку, бросать предметы, убегает. Например, мальчик во время урока может вставать с места и подбегать то к окну, то к шкафу с игрушками каждые три минуты. Учителю приходится останавливать урок и просить его вернуться на место.

Общественно неприемлемое поведение. Ребенок может произносить слова, которые являются неприемлемыми в обществе, или невежливые слова, которые могут обидеть других людей. Ребенок не соблюдает дистанцию при взаимодействии с другими, раздевается в присутствии посторонних. Также, если ребенок видит пакетик с конфетами в чужой сумке, то залезает в эту сумку и хватается конфеты. Каждый вид дезадаптивного поведения может быть разной интенсивности. Ученик может изредка вставать, а может практически не сидеть, постоянно бегая по кабинету. Он может шлепать другого человека так, что тот будет чувствовать легкое прикосновение, или шлепнуть так, что останется большой синяк. Вне зависимости от интенсивности поведения, его наличие будет являться фактором, препятствующим эффективному обучению и общению ребенка, имеющего РАС, с другими людьми.

Перед началом работы по коррекции дезадаптивного поведения следует убедиться, что такое поведение не является ответной реакцией на боль, плохое самочувствие или сенсорную перегрузку. В случае, если ребенок не владеет устной речью и/или не способен сообщить о боли и плохом самочувствии, могут понадобиться консультации врачей. Если причиной возникновения такого поведения стала боль, плохое самочувствие или сенсорная перегрузка, то необходимо научить ребенка сообщать об этом адекватным способом и сконцентрироваться не на уменьшении дезадаптивного поведения, а на устранении его причины. Например, вылечить заболевший зуб, погулять с ребенком для улучшения самочувствия, вывести его из душного многолюдного помещения и т.д.

Наличие дезадаптивного поведения у детей с РАС часто связано с отсутствием коммуникативных навыков: они не могут адекватно (традиционным способом) выразить просьбы, отказ, привлечь внимание, сообщить об усталости, боли и т.д. В такой ситуации остается единственный вариант – сообщить окружающим о своих желаниях и потребностях неадекватным способом.

Для коррекции дезадаптивного поведения при расстройствах аутистического спектра эффективны принципы прикладного поведенческого анализа – АВА. Суть данного подхода заключается в устранении или уменьшении дезадаптивного поведения ребенка путем изменения окружающей обстановки, окружающих условий. К таким условиям относятся изменения в социальном и физическом (материальном) окружении.

Примеры изменения социального окружения: уменьшение числа детей в классе, изменение поведения учителя, включение в групповые занятия сверстников, к которым ребенок с РАС испытывает интерес, и т.д.

Примеры изменения физического окружения: структурирование окружающего пространства, использование наглядных расписаний, визуальных подсказок, таймеров.

Коррекция дезадаптивного поведения включает следующие важные шаги:

1. Описание поведения, которое необходимо устранить.

2. Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий.
3. Формулировка целей коррекционной работы.
4. Выбор методов коррекционной работы.
5. Коррекция.
6. Непрерывная оценка динамики коррекционной работы.

Описание дезадаптивного поведения

Первый шаг – описание поведения, которое планируется корректировать. Это необходимо для того, чтобы все люди, работающие с ребенком, имели единые согласованные представления о целях коррекционной работы и параметрах оценки дезадаптивного поведения. Для того чтобы получить точное описание поведения, необходимо провести системное наблюдение за данным поведением. Недостаточно сделать описание поведения по единичному наблюдению. Желательно, чтобы в описании приняли участие все взрослые, которые контактируют с ребенком.

Описание поведения содержит следующие пункты:

- Название дезадаптивного поведения: короткое название, которым будет обозначаться данное поведение среди участников коррекционной работы. Например: крик, плач, укусы и т.д.
- Описание: как внешне выглядит поведение, какие действия производит ребенок во время наблюдаемого эпизода.
- Как начинается поведение. Фиксируются первые признаки дезадаптивного поведения. Например, это может быть какое-то движение, какой-то звук.
- Как завершается поведение: какие проявления указывают на то, что данное поведение заканчивается. Например, стук ногами по столу постепенно стихает и слабеет.
- Продолжительность: сколько обычно длится дезадаптивное поведение. Иногда какое-то дезадаптивное поведение может проявляться очень часто и длиться много времени. В этом случае крайне трудно
- будет сразу устранить поведение. В начале можно будет начать работать над уменьшением продолжительности таких эпизодов.
- Интенсивность: насколько ярко выражено данное поведение. Например, громко ли кричит ребенок? Царапает другого человека слегка или до крови и т.д.

Довольно часто эпизод дезадаптивного поведения может включать несколько разных видов поведения одновременно. Ребенок может одновременно кричать и бить рукой по столу, падать на пол и закусывать при этом свою руку, кричать на другого человека и одновременно с этим разбрасывать предметы со стола. Разные виды поведения, входящие в один эпизод, могут объединяться под единым названием.

Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий

Для того чтобы скорректировать дезадаптивное поведение, необходимо понять, что оно выражает, то есть определить его *функцию*. Выделяются 4 функции дезадаптивного поведения:

1. **Получение желаемого.** Например, на уроке, вместо того чтобы попросить у учителя свою любимую тетрадь с изображением машин из мультфильма «Тачки», ребенок кричит и стучит кулаками по парте, а ногами по полу. При этом учитель не понимает, что это означает.
2. **Привлечение внимания.** Вместо того чтобы привлечь внимание сверстника адекватным способом – позвать его или подойти и потрогать за плечо, ребенок с РАС подбегает и бьет его.

3. **Избегание.** Например, на индивидуальных занятиях ребенок выражает отказ от выполнения нелюбимого вида деятельности не общепринятым способом («нет», «не хочу» или «давайте сегодня не будем работать с карточками»), а при помощи агрессии, вцепляясь в руки специалиста, или сползает

со стула, или выполняет задание формально, заведомо неправильно.

4. **Аутостимуляция (самостимуляция).** Примеры аутостимуляций, препятствующих обучению: непрерывное разрывание бумаги на мелкие кусочки, закрашивание (заштриховывание) текста в учебнике вместо выполнения учебного задания, проговаривание на занятиях и уроках фраз из мультфильмов, вместо того чтобы слушать учителя. Очевидно, что существуют аутостимуляции, не препятствующие, а способствующие продуктивной деятельности. Например, ребенок при выполнении заданий трясет ногами, что увеличивает скорость выполнения. Такие аутостимуляции не нуждаются в корректировке.

Деадаптивное поведение, функцией которого является аутостимуляция, поддается коррекции труднее всего, так как оно не связано с внешним окружением. Соответственно, повлиять на него, изменяя внешние условия, затруднительно.

Важно отметить, что функции поведения могут наблюдаться как в адаптивной, социально приемлемой форме, так и в форме деадаптивного поведения. Поэтому главной задачей коррекционной работы с поведением становится замена деадаптивного поведения на адаптивное.

Для проведения коррекции деадаптивного поведения необходимо определить все **поддерживающие условия** такого поведения. Определить, чем оно вызывается и чем подкрепляется. Под поддерживающими условиями понимаются:

Предшествующие обстоятельства – события, предшествующие возникновению той или иной формы поведения. Определенные события в жизни ребенка могут провоцировать деадаптивное поведение. Например, деадаптивное поведение у ребенка может быть спровоцировано просьбой учителя сесть за парту, его замечанием, непредсказуемым изменением распорядка дня и т.д.

Последствия – события, которые происходят непосредственно после поведения. Часто последствия деадаптивного поведения поддерживают и закрепляют его. Например, ребенок кричит, выражая отказ зайти в класс. В этот момент тьютор, сопровождающий ребенка, уводит его в сторону, чтобы он не мешал проведению урока. Такое действие закрепляет деадаптивное поведение ребенка, поскольку при помощи крика ребенок добился своей цели. Впоследствии ребенок, вероятнее всего, будет систематически кричать, чтобы избежать присутствия на уроке. В ходе последующей коррекционной работы условия, поддерживающие деадаптивное поведение, необходимо изменить. Устранение таких условий позволит уменьшить деадаптивное поведение.

Для определения функции деадаптивного поведения и выявления поддерживающих его условий используется метод **функционального анализа поведения**. Функциональный анализ поведения включает: наблюдение за поведением ребенка, запись результатов наблюдения и их анализ. Данный метод основан на модели А–В–С, где В – собственно поведение, А – предшествующие ему обстоятельства, С – последствия, то есть события, которые произошли сразу после поведения. Функциональный анализ поведения осуществляется при помощи специального бланка (форма АВС).

Форма АВС

Имя ребенка:

Поведение, за которым ведется наблюдение:

Дата:

Время начала: окончания:

Место

Присутствующие

Что произошло перед поведением?

Как выглядело поведение?

Что произошло после поведения? (Здесь описывается следующее: что говорили окружающие, что они делали, как на это реагировал ребенок, что ребенок делал после окончания поведения).

Бланк заполняется каждый раз, когда у ребенка отмечается дезадаптивное поведение.

Анализ данных о событиях, произошедших после дезадаптивного поведения, позволяет сделать предположение о том, какую цель или цели преследует наблюдаемое поведение. То, к чему чаще всего приводит поведение, скорее всего и будет являться его целью. Например, если каждый раз в ходе выполнения учебных заданий на уроке ребенок каждый раз демонстрирует дезадаптивное поведение, и

ему дают его любимый планшет, чтобы он немного помолчал, то функциями и целями такого поведения может быть одновременно избегание неприятного задания и получение желаемого предмета.

По результатам наблюдения можно определить, чем вызвано дезадаптивное поведение. Например, может быть выявлена *связь между дезадаптивным поведением и:*

- **определенным временем:** Например, вспышки дезадаптивного поведения чаще всего за 15 минут до приема пищи. Учительница предположила, что ученик начинает испытывать чувство голода раньше, чем наступает перемена на завтрак и обед, поэтому вставила для этого ученика дополнительные перерывы на перекусы;
- **определенным видом деятельности/заданием:** По результатам наблюдения оказалось, что нарушения поведения практически всегда случаются до и после урока физкультуры. Это может быть связано с необходимостью переодеваться, менять одну одежду на другую; у другого ученика дезадаптивное поведение на уроках русского языка при выполнении графических заданий, а другие виды деятельности не вызывали подобных сложностей;
- **присутствием конкретных людей или численностью людей:** Например, если ученик часто кричит, может быть выявлена связь между криками и числом присутствующих в это время в помещении людей. Дезадаптивное поведение усиливается при наличии рядом более пяти человек;
- **конкретным местом:** Так, во время посещения туалета, использование разных моющих средств с разными запахами, по отношению к которым у ребенка повышенная чувствительность. Знания о том, какие события вызывают дезадаптивное поведение, позволяют изменить их таким образом, чтобы данное поведение не «запускалось».

Цели коррекционной работы

Цели, связанные с коррекцией дезадаптивного поведения в русле поведенческих подходов, формулируются в виде утверждений, описывающих, что научится делать ребенок. То есть формулируется навык, который планируется сформировать в качестве альтернативы дезадаптивному поведению.

Если ребенок при выполнении трудных заданий демонстрирует протестные реакции (например, кричит), то формулировка цели может быть следующая: «Ребенок научится просить

о помощи, используя слово «помоги» при выполнении заданий, с которыми он не может справиться самостоятельно».

Если ребенок демонстрирует дезадаптивное поведение (аутостимуляции) в процессе ожидания, то цель может быть сформулирована так: «Ребенок научится спокойно ждать учителя перед началом урока, сидя на скамейке в течение 5-ти минут».

Если ребенок систематически вскакивает на уроке, привлекая внимание учителя, то цель может быть сформулирована следующим образом: «Ребенок научится привлекать внимание учителя при помощи поднятой руки».

Цели формулируются полно и емко. Они должны быть:

- конкретными и понятными;
- достижимыми;
- измеримыми.

Методы и способы коррекции дезадаптивного поведения

Предлагается в работу по коррекции нарушений поведения включать несколько аспектов:

- предотвращение дезадаптивного поведения;
- обучение новому поведению (альтернативному поведению);
- подкрепление адаптивного поведения;
- уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения;
- обеспечение безопасности (по мере необходимости).

Основная работа по коррекции дезадаптивного поведения происходит до момента его начала. Методы работы с предшествующими событиями называются предупреждающими.

Предотвращение дезадаптивного поведения

Предупреждающие методы направлены на изменение условий таким образом, чтобы дезадаптивное поведение не началось. Устраняются такие события и обстоятельства, которые с наибольшей вероятностью «запустят» дезадаптивное поведение. Например, если в ходе наблюдения и функционального анализа поведения установлено, что особенно ярко нарушения поведения проявляются у ребенка при скоплении большого числа людей, то педагоги будут стараться на первых

порах не включать ребенка в масштабные внеурочные мероприятия. В такой ситуации целесообразно использовать **стратегию поэтапного и фрагментарного включения** ученика в массовые мероприятия. Такая методика минимизирует риск возникновения дезадаптивного поведения и обеспечивает постепенное привыкание ребенка к этим событиям.

Использование предупреждающих методов основано на **адаптации окружающей среды** в соответствии с нуждами и потребностями обучающихся с РАС. Такая адаптация особенно широко используется в методике ТЕАССН. Адаптация окружающей среды может включать:

- Выбор и особую организацию рабочего места для ребенка с РАС в классе.
- Создание комфортной сенсорной среды: организацию особого освещения для детей с сенсорной гиперчувствительностью (чрезмерной чувствительностью); использование специальных материалов и оборудования (например, утяжеляющего жилета для создания давления, в котором ребенок испытывает особую потребность); возможность проведения части урока не на стуле, а на большом надувном мяче (фитболе) для гиперактивных детей с повышенной истощаемостью (это может снизить утомляемость и не допустить вспышки дезадаптивного поведения).
- Особый режим пребывания в школе, препятствующий переутомлению ребенка, включает увеличение количества перемен и возможность организации коротких перерывов в течение урока.

- Удаление из зоны видимости предметов, вызывающих дезадаптивное поведение (например, вентилятора, издающего сильный шум).
- Создание особого речевого режима на занятиях: замедление педагогом темпа речи для упрощения переработки сенсорной информации и предотвращения сенсорной перегрузки у ребенка.
- Использование визуальной поддержки, например, подсказок, иллюстрирующих правила поведения в классе.

Для предупреждения дезадаптивного поведения используется **визуальная поддержка**.

Один из эффективных вариантов визуальной поддержки – использование **визуальных расписаний**, которые делают предстоящие события понятными и предсказуемыми для ребенка с РАС и, как следствие, способствуют предотвращению дезадаптивного поведения. Наглядные расписания используются для демонстрации:

- расписания целого учебного дня;
- порядка выполняемых заданий на уроке;
- порядка действий при выполнении заданий и режимных моментов, состоящих из нескольких этапов (рисование, решение задачи, переодевание на физкультуру).

Визуальное расписание может быть составлено при помощи фотографий, рисунков, схематичных изображений, слов (если ребенок умеет читать). Наглядное расписание составляется в начале учебного дня и перед началом урока. Каждый раз, после того как действие, указанное в расписании, выполнено, взрослый вместе с ребенком снимает с панно карточку с изображением этого действия (если используются карточки с липучками) или переворачивает карточку (если карточки крепятся на магнитах).

Впоследствии дети самостоятельно овладевают этими действиями. Часто дезадаптивное поведение провоцируется сложностью заданий, которые предлагаются детям. Поэтому важно соблюдать баланс между полезностью задания и уровнем его сложности. Успешность ребенка в обучении способствует снижению дезадаптивных проявлений.

Другие варианты визуальной поддержки:

- **иллюстрация правил поведения** в классе в виде пиктограмм;
- **визуальные инструкции** к учебным заданиям, представленные в виде изображений или печатных слов (текста), для облегчения обработки информации.

Обучение новому (альтернативному) поведению

Дезадаптивное поведение у детей с РАС часто несет коммуникативную функцию (за исключением аутостимуляций). Это способ сообщить о своих желаниях и потребностях, нежелании что-то делать, способ привлечь к себе внимание. Такое поведение часто связано с несформированностью коммуникативных навыков, с помощью которых можно передавать информацию адекватным способом. Например, если у ребенка отсутствует экспрессивная речь, но при этом он не владеет никакими средствами альтернативной коммуникации, то для сообщения взрослым о своих потребностях у него остается только крик и агрессия. Поэтому при работе с нарушениями поведения важно научить ребенка новым адаптивным способам коммуникации, **альтернативному поведению**.

На основе результатов наблюдения и функционального анализа поведения становится понятно, какую функцию несет дезадаптивное поведение: получение желаемого, привлечение внимания, избегание или аутостимуляция. Соответственно альтернативное поведение включает формирование умения выражать просьбу, привлекать внимание, выражать отказ и стимулировать себя адекватным способом.

Детей, у которых формируется экспрессивная речь, обучают умению коммуницировать при помощи речи. Для детей, не владеющих речью, используются альтернативные средства коммуникации: карточки (например, система PECS), жесты, письменная речь.

Варианты альтернативного поведения:

1. Получение желаемого:

- научить ребенка просить любимый предмет или получить разрешение заниматься любимым делом с помощью слов, карточек, жестов или письменно;
- научить ребенка ждать получения желаемого предмета, деятельности.

2. Получение внимания:

- научить ребенка обращаться к людям по имени;
- научить обращать на себя внимание при помощи фраз типа: «смотри», «можно задать вам вопрос?»;
- научить дотрагиваться (похлопать) другого человека по плечу;
- научить поднимать руку на уроке;
- научить ждать, когда человек подойдет.

3. Избегание:

- научить адекватно выражать отказ;
- научить просить о перерыве;
- научить просить о помощи.

4. Аутостимуляция:

- научить качаться в кресле-качалке, напольных качелях в виде лошади вместо дезадаптивных
- раскачиваний стоя или сидя.
- использовать батут или большой мяч (фитбол) вместо подпрыгиваний на цыпочках или на стуле.
- использовать калейдоскоп или игрушки с вращающимися светодиодными лампами для зрительной стимуляции вместо размахиваний руками перед лицом;
- использовать барабан вместо постукиваний по столу;
- использовать ручной эспандер вместо стереотипного напряжения рук перед лицом и т.д.

Подкрепление адаптивного поведения и уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения

Наличие дезадаптивных форм поведения связано с их подкреплением в течение жизни ребенка.

Например, когда ребенок устает на уроке и начинает кричать, учитель дает ему мобильный телефон, чтобы он не кричал; ребенок, стремясь привлечь внимание сверстников, снимает штаны в коридоре, и все ученики смотрят на него; ребенок «закатывает истерику» в столовой, чтобы ему дали компот, и ему дают еще стакан компота. Таким образом, события, которые происходят после начала дезадаптивного поведения (последствия), в приведенных ситуациях являются подкреплением такого поведения и способствуют его поддержке, закреплению.

Чтобы расформировать дезадаптивное поведение, недостаточно просто продемонстрировать ребенку альтернативную форму поведения. Необходима систематическая *работа с последствиями поведения: подкрепление альтернативного адаптивного поведения и одновременно устранение всех условий, поддерживающих дезадаптивное поведение.*

Подкрепление может быть естественным и искусственным. В ситуации, когда ребенок просит предмет, привлекает внимание, выражает отказ, для него **естественным подкреплением** является достижение соответствующей цели – получение предмета,

привлечение внимания другого человека и избегание трудной или неприятной деятельности. В случае с аутостимуляциями сами действия ребенка являются для него естественным подкреплением.

Если ребенку дают любимую шоколадку, когда он садится за парту, то это **искусственное подкрепление**, т.к. оно не связано естественным образом с происходящей ситуацией.

Таким образом, естественное подкрепление – это подкрепление, которое вплетено непосредственно в текущую деятельность. Искусственное подкрепление – не связано непосредственно с происходящими событиями.

При коррекции дезадаптивного поведения может использоваться как искусственное, так и естественное подкрепление.

Выделяется **материальное** и **социальное подкрепление**. К материальному подкреплению относятся: еда, напитки, различные предметы, игрушки. Социальным подкреплением являются: внимание другого человека, похвала, совместная деятельность и т.д.

Для уменьшения дезадаптивного поведения устраняются все последствия, подкрепляющие его. Используется техника **угашения**, которая заключается в **игнорировании** такого поведения. Угашение применяется тогда, когда дезадаптивное поведение уже началось. В такой ситуации задача состоит в том, чтобы остановить дезадаптивное поведение, не подкрепляя его.

Под **игнорированием** понимается полное внешнее спокойствие. В момент дезадаптивного поведения ребенку не предоставляется ни позитивное, ни негативное внимание. Взрослый не успокаивает ребенка, не повышает на него голос. Важно помнить, что негативное внимание зачастую является более сильным подкреплением, так как выражается в более яркой форме. Можно часто слышать от родителей, что иногда у них есть ощущение, что ребенок специально их доводит. Но стоит родителю накричать на ребенка, как тот сразу становится как «шелковый». Во многих случаях дети редко получают внимание родителей за хорошее поведение, и только «баловство» помогает им привлечь повышенное внимание взрослых.

Для устранения дезадаптивного поведения, связанного с привлечением внимания, учитель перестает оказывать внимание ученику во время эпизодов дезадаптивного поведения, но при этом начинает уделять ему избыточное внимание, когда дезадаптивное поведение отсутствует. Таким образом, поведение взрослого включает следующие действия:

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение внимания (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (дотронуться до плеча человека, позвать его по имени, сказать
- «смотри», поднять руку на занятии и т.д.);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка привлечь внимание адекватным способом (сразу предоставляет внимание: поворачивается и смотрит на ребенка, делает то, что хочет ребенок в данный момент).

Если ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь получить желаемое:

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение желаемого (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (выразить просьбу при помощи слова «дай», карточки с изображением данного предмета);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить просьбу адекватным способом (сразу же дает желаемый предмет).

В случае, когда ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь избежать чего-либо:

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, выражающее отказ: продолжает настаивать на выполнении задания, действия;
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (сказать «нет», «не хочу», помотать головой, отодвинуть от себя
- предложенный предмет ладонью);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить отказ адекватным способом (сразу убирает то, что не хочет ребенок).

Во время эпизодов дезадаптивного поведения, связанных с отказом ребенка от учебной деятельности, важно также не демонстрировать яркую эмоциональную реакцию. Спокойное лицо, неэмоциональный, «сухой», голос, четкие ясные инструкции: «Стоп. Не бей. Сядь». В некоторых ситуациях можно молча указывать на визуальные правила и инструкции. При этом желательно не смотреть прямо на ребенка. То есть не проявлять никаких знаков внимания. Но при этом учитель должен всегда находиться рядом с ребенком и перенаправлять его к той деятельности, которая может позволить учителю предоставить подкрепление. Учитель может напомнить, какое задание ребенок должен сейчас выполнить. Или напомнить ребенку, что он может попросить помощи для выполнения задания. Как только ребенок возвращается к деятельности, учитель должен перейти от спокойного, невозмутимого внешнего вида к максимальному проявлению положительных эмоций и внимания. Такое положительное внимание будет подкреплением ребенку за правильно сделанный выбор.

Таким образом, устранение подкрепления дезадаптивного поведения и одновременно предоставление подкрепления за правильное поведение делает коррекционную работу эффективной.

Комбинирование методов в ходе коррекционной работы

Чаще всего в ходе коррекции дезадаптивного поведения эффективен не отдельный метод или прием, а комбинация целого спектра техник, которые становятся эффективными только при условии их совместного использования.

Коррекция дезадаптивного поведения, выражающего отказ от учебной деятельности

Предупреждающие техники:

учитель выбирает задания, интересные для ребенка, выполнение их является для него подкреплением;

учитель выбирает подкрепления, мотивирующие ребенка к выполнению задания, и демонстрирует при помощи визуального расписания («сейчас»/«потом»), что после выполнения задания ребенок

получит это подкрепление.

если возникает необходимость выполнения неинтересного задания, которое может вызвать у ребенка дезадаптивное поведение, то занятие проводится в индивидуальном режиме. Это нужно для того,

чтобы в случае возникновения такого поведения иметь возможность провести его коррекцию.

Работа непосредственно по коррекции «избегающего» поведения:

Если в процессе выполнения задания у ребенка все же возникают первые признаки дезадаптивного поведения, то учитель:

- дает подсказку, чтобы ребенок попросил о помощи, если задание является трудным; как только ребенок попросил помощь, педагог сразу предоставляет ее (подкрепление);

Если ребенок категорически отказывается выполнять задание, то учитель:

- игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на избегание выполнения задания: продолжает настаивать на его выполнении, не снимая требований;
- использует все возможные способы, чтобы задание было выполнено;
- дает подкрепление ребенку, когда задание выполнено (любимое ребенком лакомство, предмет, деятельность, перерыв, похвалу и т.д.).

Коррекция аутостимулирующего поведения

Предупреждающие техники:

- основываясь на результатах обследования ребенка, педагоги подбирают сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ему удовольствие (является подкреплением) и способствует переводу аутостимуляций в «адаптивный формат» (например, для детей, которые любят кружиться – вращающееся кресло);
- педагоги обучают ребенка адаптивным действиям;
- учитель вводит правила, иллюстрирующие ребенку, что кружиться можно в рекреации и физкультурном зале, а в классе можно крутиться только на вращающемся кресле;
- правила поведения, оформленные на отдельном плотном листе картона, систематически просматриваются вместе с ребенком;
- взрослые планируют деятельность ребенка таким образом, чтобы на аутостимуляции оставалось минимальное количество времени.

Работа непосредственно с аутостимуляциями:

Если аутостимуляции возникают в **свободной деятельности (например, на перемене)**:

- до наступления аутостимуляций или при появлении первых признаков аутостимуляции, если это происходит в неподобающем месте (например, в классе), учитель показывает ребенку правила поведения и демонстрирует образец правильного альтернативного поведения с использованием заранее подготовленных сенсорных материалов и оборудования;
- взрослый стремится сделать так, чтобы альтернативное поведение приносило ребенку больше удовольствия, чем дезадаптивные аутостимуляции;
- если аутостимулирующее поведение все-таки проявляется, то взрослый мягко блокирует его, давая возможность совершать только адаптивные действия.

Если аутостимуляции проявляются **на уроках**, то:

- возможно организовать сопровождение ребенка тьютором;
- учитель может организовать занятие с коротким перерывом в середине урока, в течение которого ребенок получает возможность для аутостимуляций. Такой перерыв будет служить подкреплением за
- правильно выполненное задание;

- на время короткого перерыва ребенок вместе с тьютором выходят из класса. В рекреации он может покружиться две минуты. Тьютор засекает время, используя таймер;
- как только прозвучал сигнал, тьютор с ребенком возвращаются в класс.

Блокировка дезадаптивного поведения

Во время эпизода нежелательного поведения всегда нужно помнить о безопасности, особенно если поведение агрессивное и направлено на самого ребенка или окружающих. При этом важно сохранять внешнее спокойствие, но максимально блокировать агрессивные действия ребенка и удерживать безопасное расстояние между ребенком и другими учениками.

Перед началом занятий стоит проговорить с родителями, какие способы можно использовать для блокирования агрессивного поведения. Совместно с родителями и всеми специалистами, которые работают с ребенком, составляется план действий в случае возникновения агрессивного поведения. Этот план должен быть у всех взрослых, которые общаются с ребенком. По этому плану все должны действовать одинаково в ситуации возникновения данного дезадаптивного поведения. Следует максимально избегать физического удержания, кроме экстремальных случаев.

Оценка эффективности работы по коррекции дезадаптивного поведения

Для проведения оценки эффективности используемых методик применяются методы наблюдения за поведением. Ниже представлены некоторые параметры оценки поведения (Шаповалова, 2015):

- *Окончательный продукт.* После некоторых видов дезадаптивного поведения остается какой-то результат, например, порванные тетради или разбросанные учебные принадлежности. Это единственный метод наблюдения за поведением, который допускает сбор данных не сразу во время эпизода поведения, а после его окончания по анализу полученных «продуктов». В качестве показателя дезадаптивного поведения может выступать число разбросанных предметов.
- *Количество.* Считается количество эпизодов определенного поведения: ученик в течение урока 6 раз поднимал руку, чтобы ответить на вопрос учителя; ученик трижды бросал карандаш на пол во время урока.
- *Продолжительность.* Подсчитывается, сколько по времени длилось то или иное поведение. Ученик бегал по кругу на уроке физкультуры 5 минут. Ученик кричал после предъявления инструкции учителя 40 секунд.
- *Частота: полный интервал.* Оценивается наличие или отсутствие поведения за отрезок времени. Интервал засчитывается, если поведение происходило на протяжении всего интервала (например, ребенок выполнял за партой графические задания в течение 5 минут).
- *Частота: частичный интервал.* Интервал засчитывается, если поведение было хотя бы раз зафиксировано во время данного интервала, его продолжительность в данном случае не важна (например, ребенок на перемене обратился к другому ребенку, называя его по имени).
- *Частота: моментальный взгляд.* Интервал засчитывается, если поведение произошло в момент, когда наблюдающий посмотрел на ученика (например, когда учитель посмотрел на ребенка, он выполнял упражнения на физкультуре вместе с другими детьми). Обычно это происходит в конце каждого интервала.

Выбор метода наблюдения зависит от того поведения, с которым работают педагоги, и от той характеристики поведения, которую планируется изменить. Наблюдение за поведением

ребенка на основе выделенных параметров позволяет определить динамику в обучении адаптивным навыкам и в коррекции дезадаптивного поведения.

Организация работы по коррекции дезадаптивного поведения

В случае, когда у ученика ярко выражено дезадаптивное поведение, работу необходимо начинать с проведения уроков и занятий в индивидуальном режиме. Работа должна проводиться комплексно и системно, в нее должно быть включено максимальное число специалистов и взрослых. Необходима выработка единой стратегии и тактики преодоления дезадаптивного поведения: все люди, окружающие ребенка, должны реагировать на дезадаптивное поведение одинаковым способом. Коррекцию поведения необходимо осуществлять дома, в школе, в общественных местах. По мере того как дезадаптивное поведение будет меняться на адаптивное, возможно постепенное подключение ребенка к классу. При «подключении» ребенка в класс на уроки необходимо сопровождение тьютора, который сможет оказывать помощь учителю в организации поведения ребенка и обеспечить гибкий режим посещения в соответствии с его индивидуальными возможностями.

Формирование стереотипа учебного поведения

Во многих случаях у пришедших в школу детей с РАС оказывается несформированным стереотип учебного поведения. В одних случаях это сочетается с выраженным дезадаптивным поведением, в других – выраженного дезадаптивного поведения не отмечается, но ребенок просто «не знаком» с обучающей ситуацией. В такой ситуации стереотип учебного поведения необходимо сформировать для успешного освоения АООП НОО.

Учебное поведение включает в себя навыки, которые помогают ребенку учиться. Это та база, на которой строится все школьное обучение. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении программы.

Содержание коррекционной работы по формированию стереотипа учебного поведения включает несколько направлений, в том числе формирование навыков:

- социального взаимодействия со взрослыми и ровесниками;
- работы в классе (группе);
- следования правилам.

Навыки социального взаимодействия со взрослыми

Данная группа навыков включает:

- ***Умение имитировать действия взрослого.*** Этот навык обеспечивает возможность дальнейшего обучения. Для его формирования выполняются имитационные упражнения. Система обучения навыкам имитации включает следующие последовательные шаги:
 - имитацию простых движений;
 - имитацию действий с различными предметами;
 - имитацию последовательности действий (1, 2, 3 действия и более);
 - имитацию нового действия в процессе знакомой деятельности;
 - имитацию действия в новой ситуации
 - отсроченную имитацию.
- ***Умение следовать простым указаниям другого человека, выполнять просьбы.***

Школьное обучение включает выполнение различных инструкций педагога. И это не только учебные инструкции: посчитай, напиши, реши, но и более простые: встань, подойди, посмотри, возьми. Если ребенок не выполняет простые инструкции, его обучение в школе будет

затруднено. Инструкции не обязательно должны быть исключительно устными. Это могут быть визуальные инструкции, когда необходимое действие будет представлено в виде изображения (фотографии, рисунка, схемы) или жестовых инструкций. Желательно учить ребенка выполнять разные инструкции, потому что в процессе школьного обучения обычно используются все их виды.

Также важно для ребенка уметь выполнять просьбы не только взрослых, но и сверстников. Во время школьного обучения часто возникают ситуации, при которых необходимо ориентироваться на слова одноклассников. Это нужно как во время обучения, так и во время свободной деятельности в игре.

Для формирования этого навыка необходима работа по пониманию речи, обращенной к ребенку. Такую работу следует начать с формирования списка наиболее часто даваемых ребенку указаний, просьб и инструкций. В течение дня инструкции, выполнение которых отрабатывается в данный промежуток времени, даются ребенку как можно чаще. Если ребенок не выполняет просьбу, ему дается подсказка в виде демонстрации действия.

Многократное повторение одних и тех же просьб в типичных ситуациях приводит к тому, что ребенок выполняет их ситуативно, т.е. ориентируясь на знакомую ситуацию.

У многих детей с РАС не возникает проблем с пониманием речевых высказываний, но отсутствует мотивация к выполнению заданий. В таких случаях большое внимание уделяется подкреплению выполняемых просьб, указаний и инструкций (например, при выполнении 30-ти инструкций учителя в течение учебного дня, ученик получает возможность поиграть на планшете).

➤ ***Умение работать с разными педагогами***

Уже в начальной школе есть учебные предметы, которые преподает не классный руководитель, а другие учителя. Ученикам с аутизмом свойственно «привыкать» к одному человеку, что влечет за собой

трудности при возможной смене специалиста. Одной из особенностей в обучении детей с РАС является то, что им трудно переносить полученные знания на новые ситуации самостоятельно, то есть обобщать (генерализовывать) навыки, сформированные в конкретных условиях. Таким образом, необходимо научить ребенка работать с разными людьми: педагогами, родителями.

Формирование навыков работы в классе (группе)

➤ ***Выполнение заданий за столом в течение определенного промежутка времени***

Формирование данного навыка осуществляется поэтапно: от минимального времени (нескольких минут) до полного урока. Для формирования данного навыка интенсивно используются следующие приемы:

- подбор мотивирующей ребенка деятельности;
- использование подкреплений (в виде любимых наклеек, жетонов и т.д.);
- использование наглядных расписаний, чтобы ребенок видел задания, которые ему необходимо сделать;
- использование таймеров, демонстрирующих, сколько времени осталось работать;
- смена видов деятельности для предотвращения пресыщения;
- включение в ход урока коротких перерывов.

➤ ***Умение следить за учителем***

Учитель не всегда специально привлекает внимание учеников перед какой-то инструкцией или действием. Предполагается, что ученики следят за действиями учителя

самостоятельно и ориентируются на них и на слова учителя. Ученикам с РАС может быть очень сложно самостоятельно отслеживать все действия учителя. Он может отвлекаться, не понимать, в какой именно момент нужно смотреть на учителя и т.д. Это навык, который требует дополнительного отдельного обучения. Формированию данного навыка будут способствовать:

- использование подкрепления за внимание к словам и действиям учителя;
- использование подкрепления при правильном выполнении заданий;
- использование учителем интересных для ребенка учебных материалов;
- выработка привычных для ребенка алгоритмов действий, которых он будет ждать со стороны учителя;
- помощь тьютора, который помогает направить внимание ребенка на учителя;
- использование учителем элемента одежды, привлекающего внимание ребенка.

➤ **Умение выполнять фронтальные инструкции**

Довольно часто дети могут выполнять только инструкции, обращенные лично к ним. Им сложно бывает реагировать на слова педагога, обращенные сразу ко всем детям в классе. Ребенок может не понимать: должен ли он делать то, что сказал учитель, относится ли эта просьба и к нему в том числе. Многие дети перед школой имеют только опыт индивидуальных занятий и привыкают к личному обращению педагога на уроках. Отсутствие данного навыка может снизить эффективность работы ребенка на уроке в классе, поэтому перед школой рекомендуется обучать правильно реагировать на фронтальные инструкции.

Алгоритм действий учителя может включать следующие шаги:

1. Учитель повторяет инструкцию, подходя к парте ребенка и глядя на него. При этом не называет ученика по имени.
2. Учитель повторяет инструкцию, увеличивая расстояние по отношению к ребенку, но продолжая смотреть на него.
3. Учитель дает инструкцию один раз, стоя у доски и сохраняя зрительный контакт с ребенком.
4. Во время подачи инструкции учитель эпизодически смотрит на ребенка.

Часто невыполнение инструкции связано с ее непониманием. В таких ситуациях необходимо использовать дополнительные подсказки (указывание пальцем, наглядная демонстрация действия, дублирование инструкции в письменном виде). Возможно привлечение тьютора, который помогает направить внимание на учителя и совершить необходимое действие сразу вслед за предоставленной инструкцией. Использование подкрепления эффективно, если ребенок адекватно реагирует на слова учителя.

➤ **Умение ждать**

Умение ждать – это важнейший навык, который необходим для повседневной жизни. У детей с РАС этот навык на момент поступления в школу часто не сформирован. Они не могут ждать учителя и других детей в ходе режимных моментов, по окончании урока, при переходе в столовую и т.д. Неумение ждать в большинстве случаев приводит к дезадаптивному поведению. Также данный навык важен для обучения другим более сложным социальным навыкам: отвечать на вопрос учителя после поднятия руки, при играх с переходом ходов.

Эффективные приемы работы:

- пошаговое обучение (постепенное увеличение времени ожидания);
- использование таймеров и часов, наглядно демонстрирующих, сколько времени осталось ждать;
- поощрение ожидания ребенка, если оно не сопровождается дезадаптивным поведением;
- использование интересных для ребенка видов деятельности для облегчения процесса ожидания.

➤ **Умение поднимать руку, чтобы привлечь к себе внимание, ответить на вопрос**

Поднятие руки – это адекватный способ привлечения к себе внимания учителя в классе. Поднятие руки может означать желание высказать просьбу (о перерыве, помощи), передать какое-то сообщение, ответить на вопрос и т.д. Данный навык осложнен тем, что, во-первых, ребенок может не понимать значимость ответа на вопрос учителя и выполнения его инструкции. Он может удовлетвориться тем, что выполнил задание или тем, что знает ответ на вопрос, но не понимать значимости передачи данной информации учителю. Во-вторых, поднятие руки не приводит к моментальному вниманию учителя. Иногда нужно подождать какое-то время, прежде чем учитель обратится к ученику с поднятой рукой. Ожидание – это еще один из трудных навыков для детей с РАС, на формирование которого может понадобиться время. Поэтому обучению такому простому действию как поднятие руки стоит уделить много внимания.

Для формирования данного навыка используется методика пошагового обучения:

1. У ребенка формируется мотивация отвечать на вопросы учителя (для этого используется подкрепление).
2. Когда ребенок научился отвечать на вопросы учителя, вводится новое правило: ребенок отвечает только после поднятия руки. На этом этапе учитель напоминает о правиле поднятой руки перед тем как задать вопрос. Если ребенок по-прежнему выкрикивает ответ с места, то учитель игнорирует такое поведение: просит ответить другого ребенка и хвалит его. Если ребенок поднимает руку в ответ на вопрос учителя, то учитель моментально смотрит на ребенка, поощряя поднятие руки, и просит того ответить. На этом этапе ребенок научается отвечать сразу же после поднятия руки: поднял руку – и ответил.
3. Следующий этап – научить ребенка поднимать руку и ждать. Учитель в такой ситуации делает умышленную паузу после заданного вопроса, затем просит ребенка ответить. Если ученик, подняв руку, сразу выкрикивает ответ, учитель игнорирует такой ответ. Если ребенок дождался, когда учитель вызовет его, то получает подкрепление (например, наклейку).
4. Учитель не всегда вызывает ребенка. Подкрепляет поведение ребенка в обоих случаях: и когда ребенок дал правильный ответ, и когда ребенок просто ждал с поднятой рукой, когда его вызовут. Для формирования данного навыка часто необходима помощь тьютора.

➤ **Умение выполнять действия по очереди**

Это еще один навык, в котором требуется умение ждать, когда наступит очередь совершать действие. Ребенок должен понимать, когда он начинает выполнение своей части, и когда он должен закончить выполнение и передать право действия другому человеку. Далее необходимо ждать, когда опять право действия перейдет к нему. Умение действовать по очереди требуется во многих играх. Но также часто встречается действие по очереди и во время образовательного процесса. Например, когда дети по очереди читают фрагменты текста, по очереди выполняют упражнения на уроке физкультуры, участвуют в эстафетах и т.д.

Для формирования навыка соблюдения очередности необходимо:

- сформировать у ребенка представление о соблюдении очередности, наглядно иллюстрируя его, поскольку многие дети самостоятельно не усваивают это правило;
- отработать данный навык в ходе различных видов деятельности: простых игр с переходом ходов, режимных моментов в школе и в повседневной жизни, т.е. сформировать стереотип соблюдения
- очередности в различных ситуациях.

➤ **Умение работать в парах или небольших командах**

При работе в парах важно уметь договариваться о действиях каждого, приводящих к назначенной цели. Во время совместной работы ребенку нужно учиться не просто выполнять свои действия и удерживать выбранную роль, но и постоянно ориентироваться на своих партнеров. Это довольно сложный навык, формирование которого может занять довольно длительное время. Но это не значит, что ребенка с РАС необходимо изолировать от работы в команде даже на начальных этапах

обучения. Он может принимать участие в такой работе при специально организованной поддержке педагога или своих сверстников.

Важным условием включения ребенка с РАС в групповую работу является наличие у него мотивации. Такая деятельность для ребенка с РАС на первых этапах должна быть строго **структурирована**, что подразумевает:

- ясное понимание общей цели, к которой стремится вся команда (например, сделать большую открытку к 8 марта); для этого необходима демонстрация образца;
- четкое распределение функций между участниками (один – тонирует лист, второй – вырезает детали, третий – наклеивает и т.д.);
- четкое понимание ребенком с РАС, какова его личная функция;
- расположение участников группы в определенном порядке, соответствующем их функциям;
- упорядоченное расположение материалов на рабочей поверхности.

Формирование навыков следования установленным правилам

В школе существуют определенные правила: что, как и когда должны делать ученики. Ниже представлены некоторые из них:

- *следовать расписанию школьного дня и/или урока;*
- *спокойно ждать перехода к следующей деятельности или в другое помещение;*
- *самостоятельно работать над заданием;*
- *выходить к доске по просьбе учителя и возвращаться потом обратно за парту;*
- *собирать вещи в портфель и вынимать их из портфеля;*
- *следить за порядком на своем рабочем столе;*
- *ориентироваться в учебных принадлежностях, уметь ими пользоваться;*
- *сдавать материал или выполненную работу педагогу и т.д.*

Многие дети с РАС не умеют соблюдать определенные установленные в школе правила. Это связано обычно с тремя факторами: непониманием этих правил, нежеланием их соблюдать и невозможностью регулировать и контролировать свое поведение. В итоге, ученикам с РАС может потребоваться больше времени на освоение всех этих правил, чем их типично развивающимся сверстникам. Большинство из этих навыков, которые дети осваивают параллельно основному обучению, дети с РАС могут не освоить без специальных дополнительных занятий.

Данная группа навыков формируется путем постепенного ознакомления ребенка с основными принятыми в школе правилами. Такое ознакомление часто осуществляется непосредственно в ходе школьной жизни, а также путем использования **визуальных подсказок** и **социальных историй**. В качестве примеров таких визуальных подсказок может служить:

- знак «стоп» на внутренней стороне двери класса;
- пиктограммы, иллюстрирующие, как ребенок должен вести себя на уроке.

Примером социальных историй может служить рассказ о празднике и правилах поведения на нем. В сценарии кратко прописывается последовательность событий и вклеиваются картинки, иллюстрирующие их. Такой сценарий может быть выполнен на листе

плотной бумаги. С социальной историей ребенка знакомят до наступления определенного события, чтобы информировать его об основных правилах поведения.

Важной задачей команды специалистов становится отработка **цепочек рутинных повседневных действий**, соответствующих этим правилам (например, зайти в школу, раздеться, переобуться, дойти до класса, поздороваться с учителем и ребятами и т.д.). Такие цепочки формируются за счет их ежедневного повторения. В результате, ребенок привыкает к таким действиям и может выполнять их самостоятельно в соответствии с принятым порядком.

Для формирования таких цепочек на первых этапах многие дети с РАС нуждаются в сопровождении тьютора. Когда основные правила поведения отработаны, а их выполнение не вызывает у ребенка затруднений, то осуществляется поэтапное знакомство с новыми, все более сложными правилами. Это может проводиться в ходе уроков физкультуры (игры с правилами), на занятиях психолога, в ходе проведения внеурочных мероприятий – экскурсий, внутришкольных концертов и т.д. Для правил, соблюдение которых у ребенка с РАС вызывает наибольшие затруднения, необходимо вводить системы **подкрепления**.

Организация работы по формированию стереотипа учебного поведения

Коррекционная работа в этом направлении проводится как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности. Если стереотип учебного поведения не сформирован, то на первых этапах наиболее целесообразно проводить эту работу в индивидуальном режиме, на том рабочем месте, которое ребенок займет впоследствии в классе.

Такая работа может быть организована путем создания индивидуального учебного плана, в соответствии с которым большинство уроков и занятий с ребенком проводится индивидуально. Значительная часть внеурочной коррекционно-развивающей работы будет также отводиться на формирование этих навыков. Когда в ходе индивидуальной работы стереотип учебного поведения сформировался, необходимо осуществить перенос навыков в мини-группу, подгруппу, а затем – в класс.

При работе в классе организуется сопровождение тьютора. Если у ребенка с РАС не возникает проблем с организацией собственного поведения в учебной ситуации, то стереотип учебного поведения можно считать сформированным. Тогда дальнейшая работа по закреплению и отработке этих навыков осуществляется уже в рамках классно-урочной системы. Внеурочные часы отводятся на другие направления коррекционно-развивающей работы. Таким образом, работа по формированию стереотипа учебного поведения в школе является крайне важной. Она обеспечивает базу для дальнейшего обучения и социализации детей с РАС.

Формирование коммуникативных навыков

Формирование коммуникативных навыков является важнейшим направлением коррекционной работы с детьми, имеющими РАС. Коммуникацию мы рассматриваем как обмен информацией между людьми, а коммуникативные навыки – это группа умений, позволяющих осуществлять эффективный обмен информацией, в том числе, передавать информацию другим людям. Развитие коммуникации у детей с РАС способствует снижению их дезадаптивного поведения, дает возможность общаться им с учителями, специалистами, другими детьми и повышает возможности их адаптации, социализации и освоения образовательных программ.

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков включает следующие направления:

- Формирование базовых коммуникативных функций.
- Формирование социоэмоциональных навыков.

- Формирование диалоговых навыков.

Формирование базовых коммуникативных функций

Данное направление включает формирование следующих групп навыков:

➤ Навыки выражения просьбы, требования:

- умение попросить поесть/попить;
- попросить любимую игрушку, предмет, деятельность;
- попросить повторить понравившееся действие;
- попросить о помощи;
- попросить перерыв в процессе учебной деятельности.

Из всех коммуникативных навыков данная группа является наиболее жизненно важной. С помощью этих навыков ребенок выражает свои потребности и желания адекватным способом. Формирование умения просить о помощи или о перерыве существенно влияет на уменьшение дезадаптивного поведения в процессе учебной ситуации. Поэтому работа над развитием коммуникации начинается именно с выражения просьб.

➤ Навыки социальной ответной реакции:

- умение откликнуться на свое имя;
- адекватно выразить отказ от предложенного предмета/деятельности;
- ответить на приветствия других людей;
- адекватно выразить согласие.

Навыки социальной ответной реакции очень важны в повседневной, в том числе школьной, жизни. Они обеспечивают обратную связь, которая необходима окружающим людям и самому ребенку в ходе обучения и режимных моментов.

➤ Навыки комментирования:

- умение давать комментарии в ответ на неожиданное событие;
- умение комментировать, называя различные предметы (например, «смотри, самолет!»);
- комментировать, называя различных персонажей из книг, мультфильмов (например, «смотри, фиксик!»);
- комментировать, определяя принадлежность собственных вещей («мое!»);
- комментировать, называя знакомых людей (например, «там папа!»);
- комментировать действия окружающих людей, предметов (например, на физкультуре «не попал!»);
- комментировать, описывая местонахождение предметов, людей («во дворе грузовик!»);
- комментировать, описывая свойства предметов («ой, колючий!»);
- сопровождать комментариями собственные действия (например, раскрашивая картинку, ребенок берет нужный фломастер, проговаривая «теперь красный!» или проговаривает условия задачи в процессе решения).

Навыки комментирования важны как для формирования социальных отношений, так и для обучения. Они обеспечивают возможность делиться с окружающими своими интересами и помогают в решении повседневных и учебных задач. Таким образом, они выполняют две функции: коммуникативную и регулирующую.

➤ Навыки сообщения информации:

- умение отвечать на вопросы «Что это?»;
- отвечать на вопрос «Кто это?» (в отношении персонажей мультфильмов, знакомых людей);

- отвечать на вопрос «Чей?»;
- отвечать на вопрос «Где?»;
- отвечать на вопрос «Какой?» (например, «Какого цвета?»);
- отвечать на вопрос «Что ты делал?»;
- отвечать на вопрос «Что ты будешь делать?»

Умение сообщать информацию – очень важный для освоения образовательной программы навык, поскольку процесс обучения, проверка усвоенных знаний осуществляются в вопросно-ответной форме.

➤ **Навыки запроса информации:**

- умение привлекать внимание к себе адекватным способом;
- задавать вопросы о предмете («Что ____?»);
- задавать вопросы о другом человеке («Кто ____?», «Как тебя зовут?»);
- задавать вопросы о действиях («Что делает ____?»);
- задавать вопросы, требующие ответа да/нет;
- задавать вопросы о местонахождении предмета («Где ____?»);
- задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда ____?»);

Навык привлечения внимания адекватным способом – важнейший жизненный навык, необходимый для адаптации детей в коллективе и их социализации. Умение задавать вопросы направлено на получение

необходимой информации и способствует:

- решению проблемных ситуаций (например, «Где мой рюкзак?», «Где выключатель?»);
- планированию деятельности (например, «Что мы будем делать?», «Когда перемена?»);
- познавательному развитию (например, «Это что за машина?»).

Формирование социоэмоциональных навыков

➤ **Навыки адекватного выражения эмоций (адекватная мимика, жесты, интонации)**

- умение адекватно выражать радость;
- выражать грусть;
- выражать страх;
- выражать гнев.

➤ **Навыки сообщения о своих чувствах и чувствах других людей (вербально)**

- умение сообщать о радости (например, в ответ на вопрос «Что ты чувствуешь?» отвечает «Радость» или «Мне весело»);
- сообщать о грусти (например, в ответ на вопрос «Что чувствует мальчик?» отвечает «Ему грустно»);
- сообщать о страхе (например, комментирует свои эмоции: «Мне страшно»);
- сообщать о гневе (например, в ответ на вопрос «Что ты чувствовал, когда ...?» отвечает «Злость»);
- сообщать о боли (например, говорит «Больно» или показывает, где болит);
- сообщать об усталости («Я устал»);
- сообщать о том, что нравится или не нравится.

Эти навыки необходимы для социализации. Они позволяют:

- выражать свои эмоции, чувства социально приемлемым способом;
- осознавать собственные эмоции и эмоции других людей;
- регулировать свое поведение;
- общаться с другими людьми, делаясь чувствами.

Эта группа навыков подробно рассмотрена в главах «Формирование модели психического».

Формирование диалоговых навыков

- умение инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени;
- умение инициировать диалог, используя стандартные фразы;
- умение завершить диалог с использованием стандартных фраз;
- умение поддержать диалог при помощи ответных высказываний;
- умение поддержать диалог, делаясь информацией или сообщая информацию собеседнику;
- умение вести диалог, задавая вопросы;
- умение поддержать диалог, организованный собеседником, отвечая на его вопросы;
- умение поддержать разговор, делаясь впечатлениями (эмоциями, чувствами);
- умение поддержать диалог на определенную тему;
- умение поддерживать диалог в различных социальных ситуациях;
- умение соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, стоять рядом с ним, повернувшись лицом, слушать его, называть по имени).

Сформированные диалоговые навыки обеспечивают полноценную взаимную коммуникацию и способствуют включению детей с РАС в социальную среду, повышая адаптивные возможности ребенка, что выражается в возможности эффективно решать различные проблемные ситуации и формировать полноценные отношения с другими людьми.

Условия формирования коммуникативных навыков

Для успешной работы по формированию коммуникативных навыков необходимо соблюдение следующих условий:

➤ Учет личных интересов и потребностей ребенка

В ряде исследований показано, что несформированность коммуникативных навыков у детей с аутизмом во многом связана с отсутствием или недостатком у них внутренней коммуникативной мотивации.

В связи с этим возникает необходимость внешнего стимулирования коммуникативной активности. Это достигается путем включения в процесс психолого-педагогической коррекции различных предметов, разнообразных видов деятельности, а также тем разговора, интересных для ребенка. Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания, игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках нужно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае он будет отвечать с большим желанием, а эффективность работы значительно возрастет. При обучении умению поддержать диалог так же лучше использовать интересные для ребенка темы разговора. В случае если тема не вызывает интереса ребенка, скорее всего, общение скоро завершится.

➤ Использование подсказок

Большинство детей с расстройствами аутистического спектра могут пользоваться подсказками очень эффективно, поскольку для них характерна *эхолалическая речь* – автоматическое повторение

чужих слов, значение которых ребенок чаще всего не понимает. Например, взрослый здоровается с ребенком: «Здравствуй, Саша!», и ребенок отвечает: «Здравствуй, Саша!», вместо того чтобы назвать

взрослого по имени. Или взрослый просит: «Саша, принеси мяч!», а ребенок автоматически повторяет: «Саша, принеси мяч!», но не делает то, о чем его попросили.

Эхолалии необходимо использовать как основное средство формирования навыков речевой коммуникации у аутичного ребенка. Это называется *эхо-подсказка*. Для этого нужно демонстрировать ребенку образцы речевых высказываний и стимулировать его к их повторению. На начальных этапах коррекционной работы дети обычно повторяют слова взрослого механически, заученно. Многократное повторение одних и тех же высказываний в типичных ситуациях дает ребенку возможность понять смысл сказанного и использовать эти слова для самостоятельного общения, без подсказок.

При формировании коммуникативных навыков у неговорящих детей часто используются *невербальные подсказки*. Например, ребенку помогают показать при помощи указательного жеста и кивания головой, что он хочет или не хочет. Или помогают показать или дать другому человеку карточку с изображением желаемого предмета.

На начальной стадии формирования каждого коммуникативного навыка интенсивно используются подсказки. Поэтому в процессе такой работы часто необходимо сопровождение ребенка *тьютором*, который будет «ассистировать» ему и давать подсказки в нужный момент. По мере формирования каждого навыка помощь тьютора максимально уменьшается, чтобы ребенок мог использовать формирующийся навык самостоятельно.

➤ *Подкрепление коммуникативных высказываний*

Исследования показывают, что подкрепление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации; это способствует увеличению количества, а, следовательно, и качества коммуникативных высказываний. Подкрепление может быть двух видов: искусственное и естественное.

В качестве *искусственного подкрепления* может служить использование конфет, леденцов, изюма, чипсов и т.д. для поощрения правильного ответа. Приведем пример: педагог показывает ребенку картинку с изображением какого-либо предмета и спрашивает: «Что это?»; ребенок отвечает: «Это – шкаф»; взрослый говорит: «Правильно» и дает ребенку конфету. Данный пример иллюстрирует, что искусственное подкрепление (в данном случае конфета) не связано непосредственно с ситуацией общения, не включено в практическую деятельность. Такое подкрепление чаще всего используется при выполнении структурированных упражнений и учебных заданий, направленных на формирование и закрепление коммуникативных навыков.

Естественное подкрепление, напротив, напрямую связано с контекстом взаимодействия и включено в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото (при условии, что такая деятельность нравится ребенку): педагог показывает карточку и спрашивает «Что это?»; если ребенок отвечает правильно, тогда в качестве вознаграждения взрослый отдает ему карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В данном случае подкреплением является сама карточка, включенная в практическую деятельность. Современные исследователи подчеркивают, что использование естественного подкрепления наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков.

➤ *Использование повседневных, естественно возникающих ситуаций*

Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно за столом. В этом случае формирующиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в условиях повседневной жизни. Для решения этих проблем в процессе коррекционной работы применяется метод *сопровождающего обучения*, который основан на

использовании естественно возникающих ситуаций. В процессе коррекционной работы комбинируется выполнение учебных заданий и упражнений с использованием повседневных ситуаций. Индивидуальные занятия за столом обеспечивают в большей степени развитие речи. Обучение в естественной среде (на уроках, переменах, внеурочных мероприятиях, на прогулке, дома), позволяет ребенку использовать формирующиеся коммуникативные речевые навыки.

Методы и технологии формирования коммуникативных навыков

Алгоритм обучения большинству коммуникативных навыков включает:

1. Выбор **цели** обучения: определение коммуникативного навыка, который необходимо сформировать.
2. **Моделирование ситуации**, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка и/или его ответной реакции.
3. **Предоставление** ребенку **времени** для формулировки самостоятельного высказывания.
4. Предоставление **подсказки** в случае затруднения.
5. **Подкрепление** коммуникативной попытки ребенка.
6. Закрепление и **генерализация** навыков в различных ситуациях при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Такой алгоритм используется для формирования всех базовых коммуникативных функций. Он позволяет разработать серию однотипных упражнений, игр и специально смоделированных ситуаций для формирования каждого коммуникативного навыка.

Для формирования навыков выражения **просьбы** эффективно использование метода **коммуникативных соблазнов (коммуникативных провокаций)**. Его суть заключается в подборе предметов и видов деятельности, в которых ребенок испытывает потребность (например, любимая веревочка, шарик, сок и т.д.), и размещение их в труднодоступных ребенку местах (например, на высоком шкафу). Эти предметы должны находиться в зоне видимости ребенка, но быть недоступными. Это провоцирует его на использование коммуникативных навыков (сказать, что он хочет, или показать с помощью указательного жеста или карточки). При формировании умения просить о помощи взрослые специально моделируют затруднительные для ребенка ситуации (например, дают обклеенную бумажным скотчем коробку с любимым конструктором «лего») и ждут его реакцию.

Формируя просьбу о перерыве, обучающемуся умышленно даются задания, которые требуют длительного времени для выполнения. Когда ребенок начинает проявлять признаки усталости, специалист подсказывает: «Перерыв», «Хочу отдохнуть» или помогает ребенку показать карточку «перерыв». Как только ребенок выразил просьбу адекватным способом, ему дается возможность передохнуть.

Когда данные навыки сформированы, ученика обучают ждать то, о чем он попросил.

Формирование **социальной ответной реакции** включает обучение ребенка умению **откликаться на свое имя**. Для этого используется следующие стратегии и приемы:

- стараться не звать ребенка по имени в тех ситуациях, которые неприятны для него или не вызывают особого интереса;
- всегда называть ребенка по имени в приятной для него ситуации;
- создавать как можно больше таких приятных ситуаций (например, игровых);
- подкреплять каждую адекватную реакцию ребенка (например, как только он повернулся, давать любимые мыльные пузыри, машинку, чипсы, включать любимую песню на мобильном телефоне и т.д.).

При формировании умения выражать **отказ** моделируются специальные ситуации, провоцирующие у детей недовольство. Например, ребенку специально систематически предлагают различные вещи, которые неинтересны ему или вызывают отрицательную реакцию. Как только он начал выражать первые признаки недовольства, ему сразу дается подсказка – как правильно выразить отказ («Нет», «Не хочу», «Не надо», помотать головой, отодвинуть ладонью предложенный предмет, скрестить руки перед грудью и т.д.). Как только ребенок выразил отказ адекватно, взрослый убирает то, что ему неприятно.

Чтобы сформировать умение выражать **согласие** или **отвечать утвердительно**, детям предлагаются любимые вещи и виды деятельности. Дается подсказка – как правильно выразить согласие («Да», «Хочу», «Давай», покивать головой). Когда ребенок ответил утвердительно, ему сразу дается желаемое.

Формирование навыков **комментирования** осуществляется в ходе различных видов деятельности на занятиях, уроках, прогулках, в процессе внеурочной деятельности, дома. Данные умения обычно формируются, когда ребенок научился выражать разнообразные просьбы, и у него сформированы базовые навыки социальной ответной реакции. Эта работа также может проводиться

и параллельно. Важно, чтобы к этому моменту ребенок научился адекватно привлекать внимание другого человека: позвать его, похлопать по плечу, дать в руку карточку с пиктограммой и т.д.

Навыки комментирования включают два основных направления:

1. Комментирование интересных окружающих событий, разделяя информацию с другим человеком.
2. Комментирование в ходе самостоятельной деятельности. Особенности формирования навыков комментирования интересных событий заключаются в следующем:
 - ребенка учат комментировать именно то, что ему интересно, а не просто называть окружающие предметы, события действия;
 - ребенка учат комментировать, делаясь информацией с другим человеком.

Для формирования умения комментировать специально моделируются ситуации, провоцирующие ребенка на высказывание. Например, на занятии специалист ставит ребенку любимый мультфильм. При появлении на экране каждого нового персонажа взрослый ставит «паузу» и восклицает: «Смотри, Симка!», Смотри «Дим-Димыч!» (персонажи из мультфильма «Фиксики»). Когда ребенок привык к такому распорядку, взрослый ставит «паузу», но ничего не произносит. Если ребенок молчит, то взрослый помогает ребенку указать на персонаж и назвать его. Затем продолжается просмотр мультфильма (подкрепление).

Для формирования этих навыков используется метод **обучения в естественной среде**. При использовании такого метода алгоритм действий взрослого включает:

1. Наблюдение за направлением взгляда ребенка.
2. Подсказку подходящего комментария.
3. Стимулирование ребенка к его повторению.
4. Предоставление положительной реакции ребенку на его слова (подкрепление). Например, если ребенок встал у окна и смотрит на снегопад, взрослый подходит, встает рядом и говорит «Смотри, снег!». Когда ребенок повторяет, учитель демонстрирует положительную реакцию, улыбаясь ребенку и одобрительно «похлопывая» его по плечу (если это является одобрением для ребенка). Затем остается вместе с ребенком, не мешая ему, но давая другие комментарии.

Обучение **комментированию в ходе самостоятельной деятельности** осуществляется с использованием либо хорошо знакомой деятельности (например, учебной), либо интересной

деятельности (например, игры). Комментирование в процессе учебной деятельности традиционно осуществляется на уроке, дополнительных занятиях, при выполнении домашнего задания (например, проговаривание при решении примеров, списывание текстов, рассматривание иллюстраций в учебнике).

При обучении комментированию в процессе игры педагог организует интересную хорошо знакомую ребенку игру и дает по ходу игры различные забавные комментарии, меняя интонацию. Например, взрослый надувает шарик и отпускает его, чтобы он быстро летел. Возможные комментарии: «зеленый», «надуваем», «еще», «держим», «отпускаем», «один, два, три-и-и...!», «Летит!», «У-у-ух!» и т.д.

Систематическое использование описанных стратегий приводит к тому, что дети сначала повторяют высказывание взрослых (при наличии речи), а затем учатся давать комментарии без подсказок.

Параллельно с работой по формированию навыков комментирования целесообразно проведение традиционных логопедических занятий для накопления активного словарного запаса, необходимого для поддержания коммуникации.

Для формирования навыков *сообщения информации* также используется алгоритм, описанный в начале главы. Обучение осуществляется в вопросно-ответной форме: учитель задает ребенку различные вопросы, соответствующие уровню развития ребенка, и побуждает к ответам на них. Формирование этой группы навыков целесообразно осуществлять в условиях структурированных занятий, а затем в повседневных ситуациях.

Проиллюстрируем ход работы на примере обучения умению *описывать прошедшие события*.

Педагоги вводят *ритуал*. На каждом уроке и занятии учитель и другие специалисты составляют расписание: раскладывают картинки и фотографии с изображениями различных видов деятельности в определенной последовательности. После завершения каждого вида деятельности (задания), ставится отметка («галочка», «плюс» или «крестик») напротив соответствующего пункта расписания и дается комментарий:

- «назвали части тела»;
- «раскрасили человечков»;
- «приклеили карточки».

Дети повторяют за педагогом. Когда все привыкают к подобному ходу событий, упражнение усложняется. После завершения очередного вида деятельности детям задается вопрос: «Ребята, что мы сейчас (с)делали?». Если они затрудняются ответить, учитель показывает им на соответствующую фотографию и дает подсказку: например, «Мы назвали части тела». Когда дети ответили, педагог похвалит их и приступает к выполнению следующего задания.

В конце каждого урока или занятия учитель еще раз обращает внимание детей на расписание и спрашивает: «Что мы сегодня делали?». Если дети затрудняются ответить, дается подсказка: учитель поочередно показывает на каждую фотографию, а дети называют действие.

Навыки *запроса информации* включают: умение адекватно привлечь внимание другого человека и умение задавать вопросы для получения интересующей информации.

Для формирования умения адекватно *привлекать внимание* других людей используется следующая стратегия:

1. У детей формируется мотивация для взаимодействия с другими людьми. Это осуществляется с помощью систематической организации интересной совместной деятельности и при доброжелательном отношении.
2. Систематически организуются следующие эпизоды: педагог играет с ребенком (детьми), а затем резко прерывает деятельность, притворяясь занятым. Когда ребенок подходит, тьютор помогает ему адекватно привлечь внимание педагога. После чего игра продолжается.
3. Используются эпизоды повседневной жизни. Например, на перемене тьютор вместе с ребенком заходят к разным специалистам, привлекают их внимание (зовут, трогают за плечо, машут рукой) и здороваются.

Когда ребенок научился адекватно привлекать внимание других людей и отвечать на их вопросы, их обучают умению **задавать вопросы**. Для этого создаются различные **проблемные ситуации**, которые ребенок сможет решить, только задав определенные вопросы. Приведем примеры обучающих ситуаций.

Вопросу «**Кто?**»:

- просить людей, с которыми у ребенка сложились эмоционально теплые отношения, стучать в дверь во время занятия. Дверь не открывается, пока ребенок не спросит «Кто там?». Когда этот человек
- заходит, то совершает приятное для ребенка действие-подкрепление (например, качает его на стуле);
- класть на стол перевернутые карточки с любимыми персонажами из мультфильмов и не переворачивать их, пока ребенок не спросит «Кто на картинке?» или «Кто нарисован на картинке?»;
- прятать любимые игрушки из «Киндер-сюрпризов» и ждать, когда ребенок спросит «Кто в руке?».

Вопросу «**Что?**»:

- класть в матовый пластиковый контейнер интересные для ребенка предметы. Контейнер открывается, когда ребенок спрашивает «Что там?»;
- родителям, которые приходят за ребенком, следует каждый раз покупать что-нибудь вкусное и класть в сумку. Сумка открывается, и ребенок получает это после того как спросит «Что в сумке?».

Вопросу «**Что делает?**»:

- для детей, которые любят работать с карточками, можно класть картинки с изображением разных людей на парту, загораживая основное изображение, так чтобы было видно только лицо изображенного
- человека. Картинка переворачивается, когда ребенок задает вопрос (например, «Что делает мальчик?»).

Вопросу «**Где?**»:

сначала приучать ребенка к тому, что вещи, которыми он пользуется, всегда находятся на одном и том же месте. Потом прятать их, провоцируя ребенка задавать вопрос (например, «Где конструктор?»).

Обучение большинству **диалоговых навыков** начинается тогда, когда у ребенка сформированы базовые коммуникативные функции.

На этом этапе у многих детей с РАС уже сформирована коммуникативная мотивация. Поэтому можно сосредоточиться на технической стороне обучения. Для других детей по-прежнему необходимо систематическое поддержание мотивации. В такой ситуации используются интересные для обучающихся виды деятельности и темы.

В ходе формирования диалоговых навыков используются разнообразные методы и приемы. Наиболее распространенные из них следующие:

- *визуальные подсказки: списки правил разговора;*
- *рабочие бланки с шаблонами и сценариями для поддержания разговора;*
- *социальные истории;*
- *видеомоделирование;*
- *использование карточек с вопросами;*
- *чтение по ролям;*
- *ролевые игры;*
- *тематическое рисование.*

Для формирования **умения инициировать, поддержать и завершить диалог** совместно с ребенком готовятся **бланки с правилами** «Как правильно начать разговор?», «Как правильно завершить разговор?», «Правила общения». Данные бланки представляют собой отдельные листы с печатным текстом и/или иллюстрации правил поведения.

Правила общения

Я называю по имени человека, с которым говорю.

Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю.

Я смотрю на человека, с которым говорю.

Я стою рядом с человеком, с которым говорю.

Я слушаю, что мне говорят.

Правила отрабатываются в ходе **ролевых игр** на занятиях и переносятся в повседневную жизнь.

Чтобы сформировать умения поддержать разговор при помощи **ответных высказываний**, используются бланки с **шаблонами ответных высказываний**, которые являются для ребенка подсказкой. В ходе беседы ответы обоих участников записываются в бланк. В процессе работы над коммуникацией ребенку задают вопросы по высказываниям собеседника, чтобы у него закрепились представления о другом человеке.

У меня есть _____

У меня есть _____

Я люблю ходить в _____

Я люблю ходить в _____

Я люблю есть _____

Я люблю есть _____

Умение **вести диалог, задавая вопросы**, формируется с помощью:

- игр с карточками, на которых напечатаны распространенные вопросы (*карточки с вопросами*). Игроки по очереди переворачивают карточки и читают вопросы. Партнер отвечает на них;
- специальных бланков с подсказками, какие вопросы ребенок может задать собеседнику. Ответы, которые получил ребенок, записываются в бланк для расширения представлений о других людях.

Для обучения навыкам **поддержания разговора, делась впечатлениями** (эмоциями, чувствами), выбирается определенная тематика. Учитель с ребенком делят альбомный лист на

две части и записывают, что ребенку нравится, а что не нравится. Затем организуется разговор на данную тему.

Чтобы сформировать умение *поддерживать разговор на определенную тему*, используются специальные бланки, в которые ребенок (или учитель) вписывают ключевые слова, связанные с данной тематикой. Слова придумываются ребенком самостоятельно или с помощью учителя. Затем учитель организует разговор на заданную тему, в ходе которого оба участника по очереди высказываются. Если ребенку трудно «удерживаться» в рамках конкретной темы, то он может опираться на подсказки, внесенные в бланк.

Умение поддерживать *диалог в различных социальных ситуациях* формируется при помощи подготовки и написания *социальных историй*. В таких социальных историях описывается последовательность действий и правила поведения в конкретных социальных ситуациях. Социальные истории могут быть написаны на следующие темы: «Разговор с учителем», «разговор с одноклассниками», «разговор с врачом», «разговор с буфетчицей», «разговор с экскурсоводом» и т.д.

Формирование коммуникативных навыков начинается в *индивидуальной* форме, на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях с различными специалистами (психологом, дефектологом, логопедом) и с родителями. Затем происходит закрепление навыка на занятиях

в *малой группе* и на *групповых занятиях*.

На конечном этапе осуществляется перенос навыка в *учебные ситуации* в классе. Также детей обучают использовать навыки в *свободных ситуациях* (например, на перемене), в ходе разнообразных внеурочных мероприятий.

Для генерализации навыка используются разнообразные ситуации с участием разных людей. При проведении такой работы часто требуется помощь тьютора или другого специалиста сопровождения.

Формирование навыков социального взаимодействия со сверстниками

Формирование навыков социального взаимодействия является важным направлением коррекционной работы. Оно тесно связано и переплетается с развитием коммуникации.

Под социальным взаимодействием мы понимаем воздействие людей друг на друга в процессе усвоения социального опыта, формирования социальных связей и отношений.

Развитие социального взаимодействия включает два аспекта:

1. «Механическое» накопление опыта и усвоение определенных социальных умений.
2. Развитие социальной мотивации.

Сформированность представлений о социально приемлемых способах взаимодействия, умение использовать их и эмоциональная вовлеченность позволяют детям участвовать в совместной деятельности для:

- совместного решения проблем (например, достижения общей цели в повседневной жизни, в игре, учебной деятельности);
- развития межличностных отношений.

Перечень навыков, необходимых для успешной адаптации и социализации ребенка с РАС в коллективе (классе), включает:

- умение адекватно вести себя, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать);

- умение адекватно реагировать (не кричать или пытаться убежать) на дружеские прикосновения других людей (взять и подержать за руку);
- умение взять предложенный сверстником предмет;
- умение наблюдать/следить за действиями сверстников;
- умение играть «рядом» со сверстниками (параллельная игра);
- умение подражать поведению сверстников, имитировать их действия;
- умение адекватно реагировать на приветствия сверстников (приветствовать в ответ);
- умение устанавливать зрительный контакт, чтобы начать взаимодействие;
- умение предлагать совместную деятельность (игру) сверстнику;
- умение адекватно отвечать на попытки сверстников вовлечь его в какую-либо деятельность;
- умение делиться игрушками и другими предметами (позволять другим пользоваться предметами, которыми пользуется сам ребенок);
- умение привлечь к себе внимание перед началом действия;
- умение указывать на предметы, демонстрируя их другим;
- умение участвовать в простых играх, организованных взрослым, в паре с другим ребенком;
- умение соблюдать (следовать) общим правилам (в том числе, в игре);
- умение играть в простые игры с переходом ходов, организованные взрослым;
- умение выбирать партнера для игры;
- умение самостоятельно присоединяться к сверстникам в какой-либо деятельности;
- умение наблюдать за вниманием сверстников (навык разделенного внимания);
- умение определять предпочтения других сверстников к различным предметам или деятельности;
- умение корректировать свое поведение, наблюдая за другими;
- умение помогать сверстникам;
- умение играть вместе со сверстниками для достижения общей цели;
- умение следить за реакцией (проявлением интереса) со стороны окружающих.

Приведенный перечень навыков может быть дополнен в зависимости от потребностей каждого ребенка.

Ключевыми навыками при взаимодействии школьников друг с другом в условиях школы являются: спокойное поведение рядом с другими, навык обращать внимание на них, подражать поведению сверстников, следовать общим правилам, адекватно реагировать на приветствия и другие действия, включаться в совместную деятельность с другими, делиться предметами, помогать им.

Методы и приемы формирования навыков социального взаимодействия

В зависимости от уровня развития детей с РАС и их специфических особенностей подходы и стратегии работы по формированию навыков социального взаимодействия будут разными.

Выбор навыков, которые планируется сформировать, осуществляется на основе результатов обследования с учетом последовательности их формирования в онтогенезе и их важности для повседневной жизни ребенка.

Обучение конкретному навыку осуществляется путем его тренировки.

Начинается обучение каждому навыку в индивидуальной форме. В дальнейшем работа переходит в формат подгрупповых и групповых занятий с целью переноса навыка на взаимодействие со сверстником. При этом используется помощь тьютора, который дает ребенку необходимые подсказки и помощь.

В процессе работы важно соблюдение следующих *условий*:

- использование **структурированных** занятий, игр и упражнений с понятными для детей правилами;
- дополнительная **визуализация** (визуальное расписание занятия, урока, иллюстрации правил поведения);
- использование **интересных** видов **деятельности** (для повышения эмоциональной вовлеченности).

При обучении социальным навыкам используются следующие *методы и приемы*:

Игровые – различные виды игр (имитационные, хороводные, с переходом ходов, подвижные, ролевые, настольные и др.). Применяются на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции.

Моделирование – обеспечивает ребенку возможность понаблюдать, послушать, симитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал взрослый.

Видеомоделирование – метод обучения, в котором используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель желательного поведения или навыка.

Социальные истории – краткое описание определенной ситуации, события или деятельности, включающее информацию о том, чего можно ожидать в такой ситуации и почему.

Жетонная система подкрепления – позволяет давать положительную оценку действиям ребенка и стимулировать дальнейшее выполнение заданий.

Организация и стратегии работы по формированию навыков социального взаимодействия

Формирование навыков социального взаимодействия осуществляется в ходе совместной деятельности: предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, учебной.

Используются *малая групповая, подгрупповая и групповая формы работы*. Особое значение уделяется переносу навыка из условий структурированных занятий в повседневную школьную жизнь.

Занятия по формированию навыков социального взаимодействия проводятся в двух форматах:

- в группах детей со схожими нарушениями;
- в группах нормально развивающихся сверстников.

В зависимости от формата меняется стратегия обучения.

При работе в группе детей со схожими нарушениями используется **стратегия целенаправленной отработки конкретных навыков**. Отработка социальных навыков осуществляется в ходе предсказуемых структурированных игр и упражнений, организованных взрослым. Постепенно роль взрослого уменьшается, детям дается больше возможностей для самостоятельного взаимодействия.

При работе в группе с детьми со схожими нарушениями навыки могут отрабатываться в менее структурированной ситуации. Важными условиями в такой ситуации являются: наличие

интересных материалов, сосредоточенных в одном месте, и специалистов, с которыми установлен эмоциональный контакт. Стратегия действий в этой ситуации предполагает привлечение детей в общее игровое пространство путем использования интересных для них видов деятельности. Задача специалиста заключается в **провокации социального взаимодействия** между детьми.

Механизм формирования навыков в такой ситуации предполагает первоначальную заинтересованность в предложенных материалах и во взрослом. Затем выполняются определенные социальные действия по отношению к другому ребенку, систематически провоцируемые взрослым, и наконец, формируется заинтересованность, и детьми предпринимаются самостоятельные элементарные попытки взаимодействовать.

При формировании социальных навыков в группе детей со схожими нарушениями ставится общая для всей группы задача. Например, всех детей учат делиться игровыми материалами. При наличии в группе помощников – других специалистов (тьютора, дефектолога, логопеда, педагога дополнительного образования) появляется возможность планировать индивидуальные задачи. Например, задача одного ребенка – научиться наблюдать за другими детьми, а другого – обучиться подражать действиям сверстников.

При формировании у ребенка с РАС навыков социального взаимодействия в группе **типично развивающихся сверстников**, используется стратегия **фрагментарного включения** в более сложную деятельность сверстников на доступном для ребенка с РАС уровне. Постепенно фрагментарное включение переходит в систематическое. Механизм формирования социальных навыков в этой ситуации следующий: понимание ребенком структуры, затем – привыкание к участию в ситуации, затем – формирование интереса к другим сверстникам, и, наконец, попытки самостоятельного взаимодействия с ними.

При работе в группе сначала взаимодействие должно быть структурированным, чтобы ребенок понял, что происходит. На последующих этапах – менее структурированным (полуструктурированным). Особенно важно уделить внимание спонтанному использованию ребенком отработанных навыков в свободных ситуациях при минимальном участии специалистов.

Практические рекомендации по формированию навыков социального взаимодействия

Умение адекватно вести себя рядом с другими (например, стоять тихо, слушать задание, не убежать, держаться за руки). Для формирования данного навыка используются различные методы и приемы: **жетонная система подкрепления, социальные истории, видеомоделирование.**

Для каждого ребенка подбирается либо индивидуальное подкрепление, либо общее для всех (например, наклейки). Детям выдаются жетонные полоски, на которые они будут приклеивать полученные наклейки (жетоны). По мере формирования навыков уменьшается частота выдачи жетонов, используется социальная похвала (например, «молодец, стоишь тихо!»). Постепенно увеличивается число детей в группе, осуществляется переход на групповую форму работы. Когда в рамках занятия навыки сформируются, то можно переносить их использование в ситуацию взаимодействия в классе на уроках, на переменах в коридоре. При этом возможно возобновление использования жетонов, но с последующим переходом на социальную похвалу.

Умение подражать поведению сверстников. Для формирования навыка используются следующие методы: **игры на имитацию, жетонная система подкрепления, видеомоделирование, эстафеты.** На первом этапе у детей индивидуально формируется умение

выполнять задания на имитацию движений. Для этого подбирается серия простых заданий (хлопнуть, топнуть ногой, подвигать кубик, прикоснуться указательным пальцем к носу и т.п.). Ребенка просят повторить действия за педагогом по инструкции «Сделай так же». При обучении применяется система поощрений. Когда навык имитации простых движений сформирован, то дети объединяются в маленькие подгруппы для выполнения фронтальной инструкции «Сделай так же».

На следующем этапе с группой детей разучиваются игры на имитацию (например, «Трам-пам-пам», «У тети Моти» и др.), направленные на быстрое, сопровождаемое текстом, выполнение действий

по образцу ведущего. На этапе разучивания игр используется система поощрений. Детям демонстрируются видеозаписи с их собственными игровыми действиями. Когда дети выучили правила игры, педагог выстраивает их в ряд перед собой, выбирает одного ребенка и ставит на свое место, а сам

встает вместо него. Объявляет о повторе игры и просит ребенка начинать выполнение. Сам педагог стоит напротив ребенка в ряду с другими детьми и выполняет игровые действия вместе со всеми, тем

самым давая подсказку ведущему. Всем остальным ребятам дается инструкция «Сделай так же, как Петя». На этом этапе детей поощряют за подражание другому ребенку (Пете). Далее подобное задание

выполняется по очереди с каждым ребенком.

После усвоения навыка подражания за другим ребенком в одном виде игры, с детьми проводятся аналогичные игры. Так же возможна отработка данного навыка при проведении спортивных эстафет

(«Веселые старты»). В дальнейшем навык можно переносить и в учебные ситуации в классе. Например, в середине урока делаются короткие перерывы. К доске выходит один из учеников, который показывает любые движения. Остальные дети повторяют за ним. Во время перемен можно предлагать детям игры.

Умение следовать общим правилам. Для формирования навыка используются **подвижные игры, жетонная система подкрепления, социальные истории, видеомоделирование.** Занятия проводятся в подгрупповой или групповой форме. Психолог подбирает простую игру с правилами (например, «Раз, два, три, стоп!», «Море волнуется»). Правила должны быть максимально простыми и понятными. Детям объясняются или демонстрируются правила игры. Например, правило – остановиться по команде «стоп!». В ходе игры тем детям, которые соблюдают правила, выдаются жетоны. По мере усвоения и следования правилу игры, инструкция усложняется. Например, правило – в игре «Море волнуется» по команде «стоп!» остановиться в позе морской фигуры. Дополнительно к отрабатываемому навыку возможно написание социальной истории и использование видеомоделирования. Особенно, если происходит работа над выполнением общего правила поведения в классе, в коридоре на переменах, в столовой.

Использование поощрения за следование общему правилу переносится на другие игры, или на следование правилам поведения на занятии (например, садиться на стулья по окончании игры, тихо си-

деть, когда объясняют задание, и т.д.). Аналогичным образом проводится работа над соблюдением правил поведения в классе.

Навык совместной деятельности. Педагог организует игру в группе детей (например, хороводную). Ребенку с определенной частотой выдается жетон (наклейка).

Навык соблюдения очередности. Для формирования навыка используются подвижные игры, жетонные полоски, поощрения, социальная история, видеомоделирование. Занятие проводится либо индивидуально, либо в паре с другим ребенком. Вначале подбирается игра или задание, одинаково привлекательные для участников. Например, простая игра на компьютере. Затем педагог предлагает ребенку (или одному из детей) начать выполнять задание. При этом ограничить его игру либо временем (таймер, песочные часы), либо завершением задания в игре так, чтобы и другой ребенок понимал, когда он сможет также поиграть. По истечении времени, педагог четко произносит: «Стоп! Теперь очередь другого». Передает право игры другому ребенку или самому себе. Важно при этом поощрять жетоном как ребенка, который передал очередь на игру, так и ребенка, который ожидает своей очереди («молодец, ждешь свою очередь!»).

В другом варианте возможно выполнение общего задания (например, собирание паззла, пирамидки и т.п.) по очереди. При этом дети поощряются не за качество выполненного задания, а за очередность выполнения задания, за умение ждать очереди. Также возможно применение видеомоделирования, в котором отразится процесс выполнения какого-то действия по очереди.

По мере усвоения навыка увеличивается число детей в группе. Навык переносится на другие задания, ситуации. Эффективным способом отработки навыка является проведение эстафет.

Развитие социально-бытовой ориентировки

Одним из ключевых направлений в работе с детьми с РАС является формирование социально-бытовой ориентировки. Работа в этом направлении охватывает широкий спектр жизненных навыков, необходимых обучающимся для повседневной жизни. Эти навыки способствуют повышению самостоятельности и адаптации в различных ситуациях. Развитие социально-бытовой ориентировки включает следующие блоки:

- **Навыки ухода за собой**
- **Навыки приема пищи:** умение пить из чашки; есть ложкой и вилкой; намазывать и резать ножом.
- **Навыки личной гигиены:** умение пользоваться туалетом и туалетной бумагой; мыть и вытирать руки; умывать и вытирать лицо; стряхивать крошки и стирать грязь с одежды; смотреться в зеркало, чтобы проверить свой внешний вид; пользоваться носовым платком из ткани или бумаги; чистить зубы; причесывать волосы расческой; принимать ванну или душ, пользуясь мылом и мочалкой; мыть волосы; пользоваться дезодорантом; пользоваться средствами личной гигиены (для девочки).
- **Навыки поддержания здоровья:** умение обрабатывать маленькие порезы; сообщать о плохом самочувствии; сообщать о боли; придерживаться ограничений при необходимой диете; принимать лекарства в соответствии с назначениями; пользоваться градусником.
- **Навыки опрятности и ухода за одеждой и обувью:**
- **Умение раздеваться и одеваться, разуваться и обуваться:** снимать одежду без застежек (шапку, шарф, расстегнутую куртку, перчатки, штаны на эластичном поясе, юбку, носки, гольфы, колготки); снимать одежду через голову; снимать одежду, расстегивающуюся спереди; надевать белье; надевать верхнюю одежду; надевать верхнюю одежду через голову; застегивать молнию; застегивать ремень; застегивать липучки, кнопки, крючки, пуговицы; завязывать шнурки на ботинках; снимать и надевать

- обувь с застежками и без застежек.
- **Навыки выбора одежды и ухода за ней:** класть грязную одежду в корзину, вынимать чистую одежду, складывать и вешать одежду, надевать чистую и глаженую одежду, выбирать одежду по размеру, выбирать одежду, предметы которой подходят друг к другу, выбирать одежду по погоде, выбирать одежду, соответствующую случаю.
- **Навыки поддержания порядка и ухода за собственными вещами: игрушками, учебными принадлежностями**
- **Умение поддерживать порядок на рабочем столе, на парте:** соблюдать правила распределения предметов на рабочем столе (упорядочивать учебные принадлежности), ориентироваться на рабочем столе, убирать рабочее пространство (пол, стол), протирать/мыть стол, подметать пол, мыть кисточки, протирать доску
- для лепки, выбрасывать обрезки и т.д.
- **Умение поддерживать порядок в игрушках, книгах, дисках и других вещах:** доставать, убирать и бережно использовать игрушки, книги, диски и другие вещи.
- **Умение собирать портфель:** умение собирать необходимые принадлежности, ориентируясь на расписание, собирать дополнительные необходимые предметы (воду, контейнер с едой, салфетки, сменную одежду).
- **Навыки подготовки принадлежностей к уроку или занятию:** умение готовиться к уроку (доставать учебник, тетрадь, дневник, пенал); раздавать учебные принадлежности классу; переодеваться на урок физкультуры, ритмики; готовиться к уроку рисования (доставать бумагу, карандаши, краски, наливать воду); готовиться к уроку технологии, доставая необходимые принадлежности.
- **Формирование навыков поведения в общественных местах (магазин, магазин самообслуживания, торговый автомат), в учреждениях сферы услуг:**

Умение пользоваться деньгами: определять достоинство монет и купюр, рассчитывать необходимую для покупки сумму, считать сдачу.

Навыки заказа еды в кафе и ресторане.

Навыки ориентировки в магазине.

Умение находить товары по списку.

Навыки приготовления пищи:

Навыки сервировки стола и разбора купленных продуктов: умение раскладывать купленные продукты по местам, ориентироваться в холодильнике и раскладывать продукты, накрывать на стол, убирать со стола.

Навыки приготовления пищи и напитков: умение наливать готовый напиток в стакан; находить готовую еду, не требующую разогрева и мытья (йогурт, булку и т.д.); готовить холодный завтрак, делать бутерброды (из готовых продуктов); готовить горячие напитки, горячий завтрак (например, из яиц), салаты и десерты, основное блюдо; определять по этикетке, какие продукты находятся в банках и коробках; правильно хранить оставшиеся продукты; распознавать и выбрасывать просроченные продукты; находить нужные кухонные приборы и пользоваться ими (тостер, миксер, соковыжималка, блендер, консервный нож, мерная посуда и весы).

- **Навыки ухода за домом:**

Навыки уборки: подметание; вытирание пыли; умение пользоваться пылесосом; протирать зеркала; мыть пол шваброй; мыть раковину и плиту, посуду.

Замена использованных предметов: замена туалетной бумаги и куска мыла; полиэтиленовых мешков для мусорного ведра; батареек в игрушках и приборах; перегоревшей лампочки.

Использование инструментов: умение правильно пользоваться стремянкой, рулеткой, веревкой (завязывать узлы).

Использовать рабочие инструменты: молоток, отвертку, плоскогубцы, гаечный ключ, рубанок.

Навыки стирки: умение отделять чистую одежду от грязной, светлую одежду от темной, вещи ручной стирки от вещей машинной стирки; стирать вещи руками; пользоваться стиральной машиной; отмерять нужное количество порошка; пользоваться сушилкой, аккуратно развешивать вещи для просушки; складывать одежду, убирать ее на место.

➤ **Навыки пользования транспортом, поведения в общественном транспорте:**

Правила поведения и навыки пешехода: умение смотреть в обе стороны при переходе улицы, ориентироваться на сигналы светофора.

Умение соблюдать правила поведения и навыки пассажира: пристегиваться в машине; держаться за поручень; оплачивать проезд в транспорте (покупать билеты).

➤ **Навыки использования средств связи: телефона, электронной почты, почты:**

Навыки использования телефона: ответ на входящий звонок; выучивание и набор номеров телефона близких людей; составление и чтение коротких смс-сообщений; разговор по телефону со знакомыми людьми; умение позвать к телефону или сообщить, что человека нет.

Навыки использования электронной почты.

Навыки использования почты.

➤ **Навыки поведения в поликлинике:**

Навыки пользования гардеробом: умение снять верхнюю одежду, подать ее в гардероб, забрать номерок, подать номерок, ждать, когда принесут одежду, забрать и надеть ее.

Навыки поведения в очереди, умение ждать: умение следить и соблюдать очередность, ждать стоя или сидя.

Навыки ориентировки: умение находить гардероб, регистратуру, кабинет.

Организация коррекционной работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

Коррекционная работа по социально-бытовой адаптации реализуется в рамках урочной и внеурочной деятельности в ходе:

1. Проведения интегрированных уроков: технология – СБО.
2. Работы студий дополнительного образования.
3. Режимных моментов в раздевалке перед уроками, при переодевании на физкультуру и ритмику, при посещении столовой, туалета, в ходе перемен (дежурств, подготовки к уроку). Такая работа обеспечивает генерализацию навыков.
4. Консультирования и обучения родителей, что реализуется службой сопровождения школы с помощью форм заочного и пролонгированного консультирования, оформления стендов. Это позволяет проводить работы по развитию социально-бытовой ориентировки не только в условиях школы, но и за ее пределами.

Методы и приемы работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки
В ходе работы в основном используются следующие методы и приемы:

- *визуальное расписание (алгоритмизация);*
- *социальные истории;*
- *видеомоделирование;*
- *генерализация.*

Неотъемлемым методом в работе по формированию социально-бытовых компетенций у школьников с РАС является *визуальное расписание*. В работе используется несколько видов расписаний: предметное, картиночное, текстовое.

Расписание с использованием предметов. Последовательность действий обозначается при помощи предметов, которые используются в процессе самой деятельности.

Расписание с использованием картинок. Используется, если ребенок понимает изображения на картинках. Чаще всего используются вначале фотографии реального объекта, затем фотографии аналогичных объектов, после этого переходят к картинкам, затем пиктограммам и символам. Рисунки или фотографии располагаются в вертикальную или горизонтальную линию с помощью любого фиксатора: магнитного

полотна, липучек или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. В некоторых расписаниях используются дополнительные карточки для фиксации времени (сначала/потом, день недели, время, временные интервалы). Возможно использование емкостей для хранения карточек, обозначающих уже выполненные задания. Чтобы повысить ресурс самостоятельности и помочь ребенку

более четко и без ошибок следовать расписанию, используется парное расписание. Этот тип визуального расписания означает, что ребенку необходимо взять карточку из последовательности и совместить ее с парной, которая находится там, где будет выполняться задание.

Расписание с использованием текста. Используются картинки, подписанные одним словом, предложения, сформулированные от лица ребенка. В некоторых случаях можно использовать более сложные виды письменного расписания, например, органайзеры. Одним из важнейших условий выбора расписания является оптимальность его вида. Расписание само по себе не должно вызывать никаких затруднений для понимания ребенка, оно должно давать возможность повысить самостоятельность. Расписание может использоваться для иллюстрирования режима дня, определенной деятельности, алгоритма использования конкретного навыка.

Визуальное расписание используется для формирования цепочек действий, из которых состоит навык. Чтобы составить цепочку, необходимо разделить действие на отдельные шаги (операции).

Рассмотрим на примере цепочки: «мне нужно помыть руки».

1. Я включаю холодную воду.
2. Я включаю горячую воду.
3. Я подставляю руки под воду.
4. Я беру мыло.
5. Я тру мыло руками.
6. Я кладу мыло на место.
7. Я тру ладони.
8. Я тру правую руку с тыльной стороны.
9. Я тру левую руку с тыльной стороны.
10. Я смываю мыло водой.
11. Я тру ладони.

12. Я смываю мыло с правой руки.
13. Я смываю мыло с левой руки.
14. Я закрываю горячий кран.
15. Я закрываю холодный кран.

Есть два способа работы с цепочкой действий: по цепочке вперед и по цепочке в обратном направлении.

Если ведется работа по цепочке вперед, то действия начинаются с первого шага в списке с использованием физической подсказки. Когда ребенок освоит первый шаг, начинается последовательное обучение следующим действиям. Эта процедура повторяется, пока ребенок не начнет самостоятельно выполнять все этапы.

Когда ведется работа по цепочке в обратном направлении, обучение начинается с последнего шага. Перед последним шагом взрослый делает паузу, чтобы дать возможность ребенку закончить действие (закрывать холодную воду) самому. Если в этот момент нужна помощь, то педагог оказывает ее. Когда ребенок самостоятельно осваивает последний шаг, к нему добавляется предыдущий. Так постепенно наращивается вся цепочка шагов.

При обучении умению пользоваться расписанием подбирается оптимальная система подсказок. Начинать следует с подсказки о незначительной помощи. Если эта подсказка не работает, нужно увеличить помощь, пока ее не будет достаточно. Затем постепенно снижать помощь, уменьшая, таким образом, зависимость от подсказки. Важно помнить, что следует давать ребенку возможность выполнить задание без подсказки, но если ученик два раза ошибается, следует незамедлительно оказать помощь. С одной стороны, необходимо, чтобы ребенок научился учитывать: правильность выполнения задания; принимать решение о второй попытке. Но, с другой стороны, если ребенок ошибается во второй раз – значит для него сложно выполнить это задание правильно без подсказки, а ситуация неуспеха может спровоцировать нежелательное поведение.

Часто работа по формированию навыка начинается от интенсивной, полной физической подсказки, до незначительной. Очень важно снижать интенсивность подсказок, увеличивать паузу перед подсказкой. Необходимо давать ученику правильно дозированную помощь до того, как он совершит действие, которое может быть ошибочным. Эффективные подсказки значительно ускоряют процесс обучения, так как создают возможность увеличить опыт правильных действий и сформировать нужный навык.

Очень важно варьировать интенсивность и содержание поощрения в зависимости от того, самостоятельно или с помощью было выполнено задание. Также необходимо максимально быстро снижать интенсивность подсказки до полного ее отсутствия, чтобы повысить ресурс самостоятельности ученика. Этого можно добиться, если регулярно увеличивать паузу между инструкцией и подсказкой.

Социальная история является достаточно простым в применении методом обучения. Этот метод был разработан Кэрл Грей. В связи с тем, что социальные истории строятся с учетом интересов и потребностей ребенка, они становятся очень значимыми и мотивационными.

Формы социального поведения объясняются ребенку в виде описания ситуации и положительного результата в случае правильного поведения ребенка. Основная цель – предоставить ученику информацию о том, как себя вести в различных социальных ситуациях и как взаимодействовать с другими людьми.

Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка в соответствии с его интересами и целями обучения (навыками, которые необходимо сформировать). Желательно, чтобы история дополнялась или полностью состояла из пиктограмм, рисунков, фотографий или даже реальных предметов.

Для составления социальных историй используются описательные, директивные, контролирующие и перспективные предложения.

Описательные предложения сообщают о том, что люди делают в конкретных социальных ситуациях, и информируют о том, где эти ситуации происходят, кто в них участвует, что эти люди делают, как делают и в какой последовательности. Пример описательных предложений: «Я ученик первого класса. Я хожу в школу. В школе ученики стараются вести себя тихо. Во время урока ученики слушают учителя. Можно поднять руку и спросить что-то. Когда учитель спрашивает, ученики отвечают. Ученики рассказывают что-то интересное друг другу на перемене. Иногда я громко говорю на уроке. Мне хочется рассказать всем про мои любимые мультфильмы».

Перспективные предложения описывают последствия того или иного действия ребенка, в том числе и реакции других людей, чтобы человек узнал точку зрения окружающих на эту ситуацию. Эти предложения описывают мысли, чувства и настроения ребенка и других людей. Перспективные предложения представляют реакцию людей на ситуацию, так что человек может понять и запомнить, как другие люди воспринимают различные события. Пример перспективного предложения: «Когда я громко говорю на уроке, мои друзья отвлекаются и не слушают учителя. Учительница огорчается и сердится. Учительница делает мне замечания, и я огорчаюсь».

Директивные предложения описывают то, как следует вести себя в таких ситуациях. Очень важно в этих предложениях избегать частицы «не» и описывать только то, что следует делать от первого лица. Важно также в этих предложениях оставлять место для самостоятельного выбора ребенка и пытаться избежать узконаправленных указаний. Директивные предложения обычно начинаются с «Я могу постараться...», «Я попытаюсь...». Пример директивного предложения: «Я попытаюсь заниматься на уроке молча», «Если мне очень захочется рассказать о мультфильмах, я подниму руку и спрошу разрешения рассказать об этом на перемене».

Контролирующие фразы выражают способы, которые ребенок может использовать, чтобы вспомнить или уточнить социальную историю. Они чаще всего дополняют текст, после того как взрослый вместе с ребенком разобрал социальную историю. Контролирующее предложение пишется учеником, либо составляется по его инициативе. Пример контролирующего предложения: «Если я буду говорить о любимых мультфильмах на перемене, учительница будет очень довольна, а я получу наклейки с Чебурашкой и крокодилом Геной».

Когда история составлена, ее необходимо дополнить пиктограммами, рисунками, фотографиями, которые значимы для ребенка, и которые помогут ему запомнить историю. Очень важно на этом этапе максимально подключить ребенка к составлению истории. Ученик может вырезать и приклеить необходимые картинки, сфотографировать что-то, выбрать картинку в интернете, ввести запрос в поисковую строку и выбрать, нарисовать и т.д. Историю можно читать многократно, рассказывать, просить ребенка прочитать историю всем членам семьи. Важно помнить, что следует ограничивать количество директивных и контролирующих предложений, чтобы

социальная история не носила характера инструкций. Социальную историю сначала читают или слушают многократно и регулярно, затем она используется в качестве напоминания о необходимых формах поведения.

Видеомоделирование – это метод обучения, в котором используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель желательного поведения или навыка.

Типы видеомоделирования включают базовое видеомоделирование, видеомоделирование самого себя, видеомоделирование с точки зрения смотрящего и подсказки с помощью видео.

Базовое видеомоделирование подразумевает, что ребенок смотрит видео, на котором какой-то другой человек или персонаж мультфильма, но не сам ученик, выполняет требуемое действие или цепочку действий.

Генерализация навыков осуществляется путем:

1. **Создания ситуаций, максимально приближенных к естественным.** В ходе обучающих ситуаций учитель планирует и организует необходимые условия для отработки навыка.
2. **Моделирования ситуаций, актуальных и доступных для конкретного ребенка.** Формируемый навык должен быть в области потребностей ребенка. Использование часто встречающихся ситуаций обеспечивает многократность повторения определенных действий. Это очень значимо для накопления необходимого опыта.
3. **Создания гибких и вариативных условий,** используемых в процессе обучения. Все, на первый взгляд, второстепенные обстоятельства, в которых проходит формирование или отработка конкретного навыка, должны постоянно изменяться. Например, изменение громкости голоса взрослого, по-разному сформулированные инструкции, постепенный уход от прямых инструкций к косвенным. Очень важно постепенно создать у ребенка мотивацию на выполнение непосредственной деятельности. Создать условия, в которых ребенок будет самостоятельно принимать решения о необходимости выполнить то или иное действие и получать удовольствие от выполнения и результата своей деятельности.
4. **Поддержка самостоятельности.** После того как навык сформирован, его внедряют в цепочку из ранее сформированных навыков. Включение нового навыка в привычную цепочку действий способствует самостоятельности в его использовании. Использование принципа обучения от простого – к сложному и ранее отработанные навыки создают необходимые условия для самостоятельного выполнения последующих. Для поддержки самостоятельности ребенка используется подкрепление.

Практические рекомендации по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

Примеры использования методов, применяемых во время консультирования и обучения родителей.

Информационно-обучающий стенд «Быт в диалоге»

Большинство детей с аутизмом могут стать более независимыми благодаря осознанной и упорной работе именно в этих десяти областях:

1. Учите вашего ребенка просыпаться и вставать по будильнику. По мере взросления ребенка лучше научить его самого вставать, когда звонит будильник. Вы можете экспериментировать с разными звонками, музыкой, разной степенью громкости. Если ребенку особенно трудно проснуться, лучше установить будильник на другом конце комнаты, чтобы ему приходилось идти к нему, чтобы выключить. Впоследствии необходимо

научить ребенка как заводить будильник с вечера, правильно оценивать время, необходимое для сбора утром, на какое время нужно будет поставить будильник, чтобы успеть вовремя прийти в школу.

2. Учите вашего ребенка определять время по часам и/или выполнять задачу в определенный промежуток времени. Для обучения этому навыку можно использовать большой визуальный таймер. С помощью таймера ребенок может наглядно видеть, сколько времени ему еще осталось: перед каждым занятием или выполнением какой-либо задачи просите ребенка определить, сколько времени на это понадобится, а потом сравните вместе с ним, сколько времени он потратил на самом деле.

3. Учите вашего ребенка гигиене (принимать душ или ванну ежедневно, причесывать волосы, надевать только чистую одежду). Рутинная и однообразная деятельность успокаивает детей. Помогите ребенку выработать правила гигиены на каждый день. Нужно учить детей конкретному выполнению действий, в частности, правильно мыться (например, четыре раза провести по каждой подмышке намыленной мочалкой).

4. Учите вашего ребенка ответственно обращаться со своими вещами. Можно начать с ответственности за игрушку, которую ребенок взял с собой в гости. Сделайте частью расписания ребенка обязанность найти свою игрушку в конце визита, а затем взять ее с собой и принести домой. Затем переходите к школьным принадлежностям и портфелю.

5. Учите вашего ребенка пользоваться визуальными подсказками, чтобы не забыть о том, что нужно сделать. Например, положить лекарство на место или взять с собой завтрак в школу или написать себе записку «взять завтрак» и прицепить ее к портфелю, чтобы не забыть.

6. Учите вашего ребенка готовить, самостоятельно делать бутерброды или ставить на стол закуски, которые не требуют приготовления. Впоследствии ребенка можно учить самостоятельно готовить по рецепту и безопасно обращаться с кухонными принадлежностями.

7. Учите ребенка пользоваться телефоном. Начинайте с обучения ребенка тому, как ответить на телефонный звонок, и как узнать, записать и передать информацию другому человеку. Затем переходите к другим навыкам: как узнать нужный номер телефона, как позвонить в магазин, чтобы узнать, в наличии ли у них определенный товар, как позвонить в службу технической поддержки по поводу проблемы с компьютером, как сделать заказ по телефону.

8. Учите ребенка самостоятельно посещать различные места. Это может быть поход в ближайший магазин, поездка на велосипеде, использование общественного транспорта.

9. Учите ребенка всегда брать с собой определенные вещи, когда он выходит из дома. Такой список вещей может включать: важные телефонные номера, деньги, ключи от дома, мобильный телефон.

10. Учите ребенка личной безопасности. Подумайте о таких навыках как представление о том, когда уместно обнимать и целовать другого человека, а когда можно лишь пожать руку, как не привлекать внимание к тому, где у тебя лежат деньги, и что делать, если на улице к тебе подходят незнакомые люди, или тебе кажется, что за тобой следят.

Информационно-обучающий стенд «Быт в диалоге»

Цель – обучение ребенка самостоятельности без помощи взрослого.

Системы визуальных расписаний могут использоваться для заданий любого типа и любых видов деятельности (при работе над учебными навыками, с повседневными практическими навыками, в ходе досуговых занятий и развлечений).

Ученики привыкают к использованию разных видов расписания и визуальных подсказок. Некоторым достаточно расписания, составленного только из надписей, другим необходимы

картинки-символы, фотографии, более детальные описания события.

Расписание может располагаться вертикально или горизонтально, необходимо предусмотреть способ отметить, что задание выполнено. Можно вычеркнуть или пометить задание как выполненное, переместить карточку с заданием в коробку «Я закончил», перевернуть карточку, провести линию, отделяющую выполненное от невыполненного, и т.п.

Для наглядности расписания можно использовать множество разных форматов в зависимости от индивидуальных потребностей конкретного ребенка. Расписание может состоять из отдельных листов, представлять собой скрепленные между собой листки с обозначением видов деятельности, папку с файлами, доску, с которой можно стереть выполненное задание, липучку с прикрепленными в определенной последовательности карточками с видами занятий и т.п.

Можно использовать различные системы обозначений «дел»: реальные объекты, фотографии, картинки в реалистическом стиле, картинки, нарисованные самим ребенком или вами для него, надписи одним словом, «Я-фразы» (Я достаю из холодильника молоко. Я надеваю шапку).

Для ребенка расписание должно отвечать на следующие вопросы:

- Какую работу необходимо выполнить? В чем состоит задание? Что именно я буду делать?
- Какой объем работы должен выполнить?
- Когда я закончу выполнять данный вид работы?
- Что последует за этим? Что я буду делать после завершения?

Предлагаем использовать визуальное расписание и структурирование среды как основные способы для увеличения ресурса самостоятельности в домашних, бытовых делах.

При анкетировании родителей часто встречается вопрос «Как научить ребенка подбирать одежду?».

Этот большой вопрос можно разделить на следующие части:

1. Как научить ребенка подбирать одежду по погоде?
2. Как подбирать одежду к событию (для школы, для прогулки, для похода в магазин и т.д.)?
3. Как подбирать одежду, сочетающуюся между собой?

Для решения этих «задач» родители обычно учитывают огромное количество факторов: температуру, возможность осадков, продолжительность прогулки, активность на прогулке, предпочтения ребенка, возможные последующие события и т.д. Например, пойти кататься с горки на ледянке или снегокате или пойти гулять, а потом зайти в кафе. Даже если погода в эти дни будет одинаковая, одеваться, скорее всего, нужно по-разному.

Кроме составления расписания очень важно структурировать среду. Ребенок должен хорошо знать, что и где лежит, он должен уметь сам достать одежду. В шкафу можно разложить все вещи по ящикам, ящики обозначить картинками, фотографиями, символами и/или подписями. Очень важно делать это вместе с ребенком, если он сам разложит все свои вещи по коробочкам, приклеит к ним подписи или даже сам нарисует обозначения, он будет лучше помнить, что и где лежит, он будет бережнее относиться к созданному им самим порядку. При этом разделение возможно не только по виду одежды, но и по назначению:

- футболки для дома;
- футболки для школы.
- Одежду, которая висит на вешалках, можно разделить подписанными разделителями, повесить на вешалки разного цвета:

- уличная одежда – на красных вешалках;
- спортивная одежда – на синих вешалках;
- праздничная одежда – на белых вешалках.

Кроме этого на вешалку можно прикрепить «напоминание» – визуальную подсказку.

Для того чтобы подобрать одежду, подходящую друг к другу, можно составить таблицы комплектов и соответствия по цвету.

Структурированное пространство, и визуальное расписание, и подсказки должны быть хорошо понятны именно вашему ребенку. Чем больше шагов ребенку понятны, тем проще ему будет сделать все самостоятельно.

Формирование «модели психического»

Коррекция дезадаптивных форм поведения, формирование коммуникативных и социальных навыков имеют большое значение для адаптации ребенка с РАС в социальной среде. Однако применение усвоенных инструментальных навыков ограничено конкретными, «отработанными» специалистом условиями. На основании этого важно на следующем этапе коррекционной работы обратить внимание на развитие ключевых аспектов социального понимания. Наличие базовой способности ребенка к «считыванию внутренних представлений», причин поведения других людей приводит к качественным скачкам в личностном развитии и к более масштабным изменениям в социальном поведении. Данная способность носит название «модель психического» («теория психического»).

«Модель психического» («теория психического») определяется как способность делать вывод о ментальных состояниях других людей (их мыслях, желаниях, намерениях, убеждениях) и способность использовать эту информацию, чтобы интерпретировать то, что они говорят, понимать смысл их поведения и предугадывать, что они будут делать впоследствии.

Таким образом, проведение коррекционной работы по формированию «модели психического» параллельно с работой по формированию адаптивных навыков способствует широким, качественным изменениям социальных и коммуникативных способностей детей с РАС.

Диагностический этап коррекционной работы по формированию «модели психического»

Коррекционная работа по формированию «модели психического» начинается с диагностического этапа.

1. Восприятие основных эмоций

Для оценки восприятия эмоций используются тесты на распознавание (наименование) эмоций, требующие умения идентифицировать лицевую экспрессию (по пиктограммам, фотографиям). Распознавание эмоций может осуществляться вербально (дать наименование эмоции, что позволяет исследовать экспрессивный словарь), либо невербально (указать на соответствующее предложенному наименованию эмоции

выражение лица, что позволяет исследовать рецептивный словарь). Ребенку по очереди показывают карточки с пиктограммами/фотографиями основных эмоциональных состояний. Инструкция: «Назови, пожалуйста, что чувствует человек на картинке». Перед ребенком кладут 5 карточек с пиктограммами/фотографиями. Инструкция: «Покажи, где человек на карточке радуется, злится и т.д.». Результаты ответов фиксируются в таблице.

2. Понимание причин эмоций

Применяются тесты на понимание эмоций, требующих от ребенка умения занять чью-либо позицию. Задания построены в виде картинки с не прорисованной лицевой экспрессией. Картинка сопровождается короткой историей. Для понимания эмоционального состояния

персонажа в истории ребенку необходимо занять позицию персонажа. Например, перед ребенком кладут картинку с изображением мальчика, купающегося в море, и дают инструкцию: «Посмотри, это мальчик. Он купается в море».

Ребенку задается вопрос о том, что чувствует персонаж, изображенный на картинке. «Как ты думаешь, что чувствует мальчик, когда купается в море? Он радостный, грустный, рассерженный или испуганный?». Дается подсказка в виде четырех возможных ответов – пиктограмм с изображением эмоций. Ребенок отвечает устно или может показать на одну из карточек с изображением эмоции. Если ребенок отвечает правильно, ему задается вопрос на понимание причин эмоций: «Как ты думаешь, почему мальчик радостный?».

3. Сформированность «модели психического»

Процедура обследования состоит из 10 субтестов, направленных на диагностику когнитивных компонентов психических репрезентаций, а также диагностику механизмов получения информации о психических состояниях других людей.

➤ Понимание принципа «видение приводит к знанию»

Данные задания требуют понимания того, откуда берутся знания, в частности, что видение приводит к знанию. Проверяется способность ребенка вынести суждение на основании своих собственных знаний.

Тест «Кубики в коробке»

Материал: коробка и два кубика, которые отличаются только по цвету.

Инструкция: «Поиграем в такую игру. У меня есть кубики – красный и желтый, и коробочка. Я хочу спрятать один кубик в коробку, а другой кубик я уберу. А теперь закрой глаза и не подглядывай».

Педагог прячет один кубик в коробку. Вопрос: «Ты знаешь, какой кубик я спрятала? Что нужно сделать, чтобы узнать, какой кубик лежит в коробке?»

Тест «Кто знает, что лежит в коробке?»

Материал: Картинка с изображением двух девочек, одна из которых смотрит в коробку, а другая держится за коробку рукой и смотрит вперед.

Инструкция: «Посмотри на рисунок. Как ты думаешь, какая девочка знает, что лежит в коробке? Почему ты так думаешь?»

➤ Различение физического и психического

Тест направлен на оценку способности ребенка различать реальный и ментальный опыт. Оценивается понимание ребенком того, что объект может существовать в реальности (например, его можно потрогать) и в мыслях, в воображении, в мечтах (к нему нельзя прикоснуться, о нем можно думать). Также выявляется способность ребенка судить о возможностях других людей, различать воображаемое и реальное.

Тест «Собака»

Материал: Картинка с изображением двух мальчиков, в которых один персонаж имеет ментальный опыт (думает о собаке), а второй персонаж имеет физический опыт (играет с собакой).

Инструкция: «Это Сережа. У Сережи есть собака. А это Дима. Дима думает о собаке. Как ты думаешь, какой мальчик может погладить собаку? Почему ты так думаешь?».

Тест «Печенье»

Материал: Картинка с изображением двух девочек, одной из которых мама дает печенье, а другая мечтает о печенье.

Инструкция: «Это Света. Она любит печенье и хочет есть. Это Светина мама. Она дает ей печенье. Это Катя. Она тоже голодна. Но она одна. Она мечтает о печенье. Какая девочка может съесть печенье? Почему?»

➤ **Понимание ментальных состояний другого человека**

Успешное прохождение этих заданий основывается на понимании того, что видение приводит к знанию. Исследуется способность ребенка отличать свои собственные представления и знания от знаний и представлений другого человека, понимать, что у другого есть представления, и они могут быть ошибочными и неверными. Кроме того, в более сложных заданиях второго порядка необходимо понимание, что некто имеет представление о том, что другой имеет представление о том, что у некоего есть представление. Оценивается способность осознавать, что в основе поведения могут лежать представления, которые не соответствуют реальности, то есть неверные мнения.

Тест «Смартис»

Материал: коробка из-под конфет.

Инструкция: «Посмотри на коробку. Как ты думаешь, что в ней лежит?»

Ребенок отвечает: «Конфеты». Коробку открывают и показывают, что там лежит карандаш. «Вот сейчас сюда придет другой ребенок, Вася, который не видел эту коробку. Когда придет Вася, я покажу ему эту коробку и спрошу, как и тебя, что в ней лежит. Что ответит Вася? Почему?»

Тест «Салли-Энн»

Материал: Рисунок с изображением истории про двух кукол.

Инструкция: «Это две куклы, это Саша, а это Аня. У Саши есть корзинка. У Ани есть коробка. Еще у Саши есть мячик. Саша положила свой мячик в корзину и ушла гулять. Непослушная Аня переложила мячик из корзины в коробку и тоже пошла гулять. Саша вернулась с прогулки и решила поиграть со своим мячиком. Где Саша будет искать мячик? Почему?».

Тест «Мороженое»

Материал: Рисунок с изображением истории про двух детей и мороженщика.

Инструкция: «Это Маша и Коля. Сегодня они пришли в парк. Приехал фургон с мороженым. Коля хочет купить мороженое, но он забыл деньги дома. Чтобы купить мороженое, ему надо пойти домой и взять деньги. Мороженщик говорит Коле: «Все в порядке, Коля, я буду в парке весь день. Так что ты можешь пойти домой и взять деньги, а потом вернуться и купить мороженое. Я все еще буду здесь». Итак, Коля побежал домой за деньгами. Но когда Коля ушел, мороженщик изменил свои планы. Он решил, что не собирается оставаться в парке всю вторую половину дня, вместо этого он пойдет продавать мороженое возле кинотеатра. Он говорит Маше: «Я не буду, как сказал, стоять в парке, вместо этого я пойду к кинотеатру».

Проверка понимания № 1: «Коля слышал, что мороженщик сказал Маше?» Итак, после полудня Маша пошла домой, а мороженщик отправился к кинотеатру. Но по пути он встретил Колю и сказал: «Я передумал. Я не хочу оставаться в парке, я собираюсь продавать мороженое около кинотеатра».

Проверка понимания № 2: «Маша слышала, что мороженщик сказал Коле?»

Во второй половине дня Маша пришла к дому Коли и постучалась в дверь. Дверь открыла мама Коли, она сказала: «Ой, Маша, мне жаль, но Коля ушел. Он пошел за мороженым».

Вопрос, касающийся ожидания: «Как думает Маша, куда Коля пошел за мороженым?»

Вопрос на понимание причины такого ожидания: «Почему Маша так думает?»

Вопрос на понимание реального положения вещей: «Куда на самом деле пошел покупать мороженое Коля?».

➤ **Понимание обмана**

Тест «Следы»

Материал: Рисунок с изображением мишки и трех коробок, к одной из которых ведут следы, указывающие на местонахождение объекта (конфеты, которую спрятал мишка).

Инструкция: «Мишка спрятал конфету. Где? После тебя придет еще дин ребенок, как сделать так, чтобы он не догадался, где спрятана конфета?»

Тест «Спрячь монету»

Материал: Монета.

Инструкция: «Спрячь монету в кулачок так, чтобы я не догадался, в какой руке монета».

➤ **Понимание намерений другого человека**

Тест «Что хочет мальчик?»

Материал: Рисунок с изображением лица мальчика, окруженного конфетами. Мальчик смотрит на определенную конфету.

Инструкция: «Какую конфету хочет съесть мальчик? Почему ты так думаешь?»

Результаты тестирования заносятся в протокол.

Содержание коррекционной работы по формированию «модели психического»

Коррекционная работа по формированию «модели психического» включает следующие направления:

1. Понимание эмоций и их причин.
2. Понимание механизмов получения информации.

Понимание эмоций и причин эмоций

Данное направление реализуется в 4 этапа.

Этап 1. Подготовительный. Ребенок должен научиться узнавать и называть основные эмоции (радость, грусть, страх, гнев) на фотографиях и пиктограммах.

Этап 2. Детям предлагаются схематично изображенные жизненные ситуации, которые вызывают у их героев различные эмоции. Ребенок должен усвоить, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации.

При выполнении данных заданий дети усваивают основные принципы:

- *Когда нам дают что-то хорошее, или мы делаем что-то веселое, мы чувствуем радость.*
- *Когда кто-то делает нам что-то плохое нарочно, мы сердимся.*
- *Когда происходит что-нибудь страшное, или мы видим что-нибудь страшное, мы пугаемся и хотим убежать.*
- *Когда происходит что-то неприятное или плохое, мы расстраиваемся.*

Например, при формировании эмоции гнева используется картинка, иллюстрирующая, что одна девочка забрала мишку у другой девочки, и не хочет его отдавать. Психолог дает комментарий: «Посмотри, Наташа забрала мишку у Кати и не хочет отдавать обратно». Ребенку задается вопрос о том, что чувствует персонаж, изображенный на картинке. Дается подсказка в виде четырех возможных вариантов ответа. «Как ты думаешь, что чувствует Катя, когда Наташа не дает ей мишку? Она радостная, грустная, рассерженная или испуганная?». Ребенок отвечает устно или показывает на одну из карточек с изображением эмоции. Если ребенок отвечает правильно, ему задается вопрос на понимание причин эмоций: «Как ты думаешь,

почему Катя рассержена?». Если ребенок неправильно ответил на вопрос о том, что чувствует персонаж, ему дается подсказка. Специалист указывает на карточку с изображением эмоции гнева: «Посмотри, Катя рассержена. Она рассержена, потому что Наташа не дает ей мишку». Затем озвучивается главный принцип, который должен усвоить ребенок **«Когда кто-то делает нам плохо нарочно, мы сердимся»**.

Ребенок совместно со взрослым вписывает ответы в бланк.

Что почувствовала Катя, когда Наташа забрала у нее мишку?

Она радостная, грустная, рассерженная или испуганная?

Почему она радостная/грустная/рассерженная/испуганная?

Этап 3. Формирование понимания эмоций, обусловленных желанием.

При выполнении данных заданий дети усваивают следующие принципы:

- *Когда мы получаем то, что хотим, мы чувствуем радость.*
- *Когда мы не получаем то, что хотим, мы чувствуем грусть.*

Например, используется картинка, на которой изображено, что мальчик (Петя) хотел пойти купаться, а затем пошел купаться. Задаются вопросы из рабочего бланка:

Что хотел Петя?

Что чувствовал Петя, когда пошел купаться?

Он радостный или грустный?

Почему он радостный/грустный?

Этап 4. Формирование понимания эмоций, обусловленных мнением. Принципы, которые должны усвоить дети при выполнении данных заданий:

- *Когда мы думаем, что получим то, что хотим, мы испытываем радость.*
- *Когда мы думаем, что не получим то, что хотим, мы чувствуем грусть.*
- *Когда мы думаем, что не получим то, что хотим, мы чувствуем грусть, даже если потом получаем то, что хотели.*
- *Когда мы думаем, что получим то, что хотим, мы испытываем радость, даже если потом не получаем то, что хотели.*

Например, ребенку демонстрируется картинка, на которой изображено, что девочка (Наташа) хочет конфеты и думает, что к чаю купят конфеты. Ребенку задаются вопросы: Что хочет Наташа? О чем думает Наташа? Как ты думаешь, что чувствует Наташа? Она радостная или грустная? Почему она радостная?

Понимание механизмов получения информации

Работа в данном направлении направлена на формирование у ребенка понимания, что:

- *Один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек.*
- *Люди могут видеть некоторые вещи по-разному.*
- *Люди могут знать о вещах, только если они их видели. Если они не видели что-то, то потом они и не будут знать об этом.*
- *Люди будут искать вещи там, где они их видели, и не будут искать там, где они их не видели.*

- Если люди не видели, как вещи перемещались, то они будут думать, что они остались на том же месте.
- Если люди не знали, что вещи изменились, то они будут думать, что они остались такими же.

Например, для развития способности ребенка понимать, что один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек, используется следующее задание:

На одной стороне бумаги психолог рисует простой рисунок, например, дом. На другой стороне рисуется другой рисунок, например, мяч. Специалист вместе с ребенком садятся за стол напротив друг друга. Ребенку показывают, что нарисовано на обеих сторонах листа. Затем лист бумаги ставится вертикально, чтобы каждый человек видел только одну сторону листа. Ребенку задается вопрос: «Что ты видишь?». Если ребенок затрудняется с ответом, подскажите ему: «Ты можешь видеть дом. На твоей стороне листа нарисован дом». После этого ребенка спрашивают: «Что нарисовано на моей стороне листа? Что я вижу?». Если ребенок затрудняется с ответом, ему демонстрируется рисунок, который изображен на другой стороне листа. Педагог дает комментарий: «На моей стороне листа нарисован мяч. Я могу видеть мяч!». После этого изображение с мячом опять поворачивается в сторону, психолог говорит: «Я не могу видеть, что нарисовано у тебя. Дом сейчас видишь только ты». Данное упражнение повторяется с другими изображениями. Главный принцип, который должен понять ребенок: *Один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек.*

Содержание и формы коррекционной работы учителя

- Наблюдение за учениками в учебной и внеурочной деятельности (ежедневно).
- Поддержание постоянной связи с учителями-предметниками, школьным психологом, социальным педагогом, медицинским работником, администрацией школы, родителями.
- Составление психолого-педагогической характеристики учащегося с ОВЗ при помощи методов наблюдения, беседы, экспериментального обследования, где отражаются особенности его личности, поведения, межличностных отношений с родителями и одноклассниками, уровень и особенности интеллектуального развития и результаты учебы, основные виды трудностей при обучении ребёнка.
- Составление индивидуального маршрута сопровождения учащегося (вместе с педагогом - психологом и учителями-предметниками), где отражаются пробелы знаний и намечаются пути их ликвидации, способ предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы.
- Контроль успеваемости и поведения учащихся в классе.
- Формирование микроклимата в классе, способствующего тому, чтобы каждый учащийся с РАС чувствовал себя в школе комфортно.
- Ведение документации (психолого-педагогические дневники наблюдения за учащимися и др.).
- Организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов учащихся, их общее развитие.

Для повышения качества коррекционной работы необходимо выполнение следующих условий:

- формирование УУД на всех этапах учебного процесса;

- обучение детей (в процессе формирования представлений) выявлению характерных, существенных признаков предметов, развитие умений сравнивать, сопоставлять;
- побуждение к речевой деятельности, осуществление контроля за речевой деятельностью детей;
- установление взаимосвязи между воспринимаемым предметом, его словесным обозначением и практическим действием;
- использование более медленного темпа обучения, многократного возвращения к изученному материалу;
- максимальное использование сохранных анализаторов ребенка;
- разделение деятельности на отдельные составные части, элементы, операции, позволяющее осмысливать их во внутреннем отношении друг к другу;
- использование упражнений, направленных на развитие внимания, памяти, восприятия.

Программа коррекционной работы разрабатывается на всех годах обучения, результаты освоения ее обучающимися служат основанием для ее пересмотра и уточнения не реже одного раза в четверть.

Содержание коррекционной работы с каждым ребенком с РАС оформляется в виде индивидуальной программы коррекционной работы.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Учебный план

Обязательные предметные области учебного плана и учебные предметы соответствуют ФГОС НОО.

3.2. Система условий реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Кадровые условия

Подбор кадров для обучающихся с РАС осуществляется с учетом рекомендаций ПМПК, ИПР инвалида.

Педагоги образовательной организации, которые реализуют программу коррекционной работы с детьми с РАС (вариант 8.1.) должны иметь квалификацию/степень бакалавра или магистра. Предусматривается:

1. бакалавр по направлению «Педагогика» должен получить образование по магистерским программам в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии] или по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;

2. бакалавр по направлениям «Педагогическое образование» «Психолого-педагогическое образование» должен получить: один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии] или по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», либо квалификацию учителя-сурдопедагога; учителя-тифлопедагога; логопеда; учителя-олигофренопедагога по направлению специальное дефектологическое образование;

3. по специальностям тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия, олигофренопедагогика с обязательным прохождением профессиональной переподготовки (повышения квалификации) в области инклюзивного образования, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Педагоги, которые реализуют основную образовательную программу (вариант 8.1.), должны иметь высшее профессиональное образование, предусматривающее:

а) получение степени/квалификации бакалавра или магистра по направлению педагогическое образование (соответствующего профиля подготовки);

б) получение специальности «Начальное образование» (квалификация — учитель начальных классов).

Для этих категорий специалистов обязательным требованием является прохождение профессиональной переподготовки (повышения квалификации) в области инклюзивного образования, подтвержденной сертификатом установленного образца.

В варианте 8.1. для работы с обучающимися с РАС необходим **тьютор**. Уровень его образования должен быть не ниже степени/квалификации **бакалавра**:

а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;

б) по направлению «Педагогика» (один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии).

Финансовые условия

Финансово-экономическое обеспечение исходит из параметров уже имеющегося финансирования школьного образования детей с ОВЗ.

Финансовое обеспечение реализации адаптированной основной образовательной программы начального общего образования в МБОУ «Гимназия № 27» опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих конституционное право граждан на бесплатное и общедоступное общее образование. Объём действующих расходных обязательств отражается в задании учредителя по оказанию государственных (муниципальных) образовательных услуг в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Задание учредителя обеспечивает соответствие показателей объёмов и качества предоставляемых гимназией услуг (выполнения работ) с размерами направляемых на эти цели средств бюджета.

Финансовое обеспечение МБОУ «Гимназия № 27» на содержание недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества осуществляется согласно нормативу, принятому на уровне муниципалитета.

Согласно Муниципальному заданию на 2017 год, утвержденному заместителем Руководителя Администрации города Кургана, директором Департамента социальной политики существует определенный порядок финансового обеспечения оказания муниципальной услуги.

Финансовое обеспечение задания учредителя по реализации гимназией адаптированной основной образовательной программы начального общего образования осуществляется на основе нормативного подушевого финансирования. Введение нормативного подушевого финансирования определяет механизм формирования расходов и доведения средств на реализацию государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования в соответствии с требованиями Стандарта. В структуру норматива включено обеспечение создания условий для реализации ФГОС НОО.

В «Положении об отраслевой системе оплаты труда работников муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Кургана «Гимназия №27» включен пункт о распределении стимулирующей части заработной платы в зависимости от результатов деятельности педагогов. Заработная плата учителя складывается из базовой и стимулирующей части.

Принципом совершенствования экономических механизмов в сфере образования является построение эффективных способов и механизмов реализации поставленных задач, направленных на повышение качественных результатов деятельности гимназии и педагогов.

Основанием для осуществления данных выплат являются, прежде всего, результаты, а также показатели качества обучения и воспитания учащихся, выраженные в их образовательных достижениях, профессиональное совершенствование педагога.

Размеры выплат из стимулирующей части фонда оплаты труда работникам учреждения *за качество и сложность работы по итогам работы за определенный период при условии высокой результативности труд.*

Гимназия самостоятельно определяет:

- соотношение базовой и стимулирующей части фонда оплаты труда;
- соотношение фонда оплаты труда педагогического, административно-управленческого и учебно-вспомогательного персонала;
- порядок распределения стимулирующей части фонда оплаты труда в соответствии с региональными и муниципальными нормативными актами.

Материально-технические условия

Материально-техническое обеспечение начального школьного образования детей с РАС должно отвечать не только общим, но их особым образовательным потребностям:

- к организации пространства, в котором обучается ребёнок с РАС;
- к организации временного режима обучения;
- к организации рабочего места ребёнка с РАС;
- к техническим средствам обучения, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС.

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы не только на ребёнка, но и на всех участников процесса образования.

МБОУ «Гимназия № 27» располагается в отдельно стоящем 3-х этажном здании. Год постройки здания – 1989. Год последнего капитального ремонта – 1989. Плановая мощность: посещаемость (количество обслуживаемых в день), вместимость, пропускная способность - 1296 человек в день.

Таким образом, материально-техническая база МБОУ «Гимназия № 27» в целом приведена в соответствие с задачами по обеспечению реализации АООП НОО, необходимого учебно-материального оснащения образовательного процесса и созданию соответствующей образовательной и социальной среды. На текущий момент в гимназии имеется доступ в Интернет, 100% обеспеченность мультимедийным оборудованием, медиатека, достаточное количество художественной, справочной литературы и дидактического материала. 100% учащихся обеспечены учебно-методическими комплектами. В достаточном количестве имеются спортивное оборудование и инвентарь. Кабинеты оснащены современной мебелью. Учебно-воспитательный процесс соответствует действующим санитарно-гигиеническим, противопожарным правилам и нормам.

Материально-технические ресурсы обеспечения реализации АООП НОО составляют:

учебное оборудование (учебное оборудование для проведения учебных занятий (урок, самоподготовка, дополнительное занятие, индивидуальное занятие, другая форма занятий);

учебно-практическое и учебно-лабораторное оборудование (раздаточные материалы, объемные модели, мячи, обручи и т.д.);

компьютерные и информационно-коммуникационные средства; технические средства обучения (мультимедийные проекторы, принтеры и т.д.);

демонстрационные пособия (демонстрационные числовые линейки, демонстрационные таблицы умножения, карточки и т. д.);

игры и игрушки (настольные развивающие игры, куклы, мозаики и т.д.);

натуральные объекты (коллекции полезных ископаемых, коллекции плодов и семян растений, гербарии, муляжи и т.д.);

оснащение учебных помещений (ученические столы, шкафы, настенные доски, компьютеры (ноутбуки) и т.д.);

оснащение административных помещений (компьютерные столы, офисные кресла, платяные шкафы, накопители информации на бумажных и электронных носителях и т.д.).

Исходя из личностно-ориентированных целей современного начального общего образования, учебное оборудование призвано обеспечить:

- наглядность в организации процесса обучения младших школьников;
- природосообразность обучения младших школьников;
- культуросообразность в становлении (формировании) личности младшего школьника;
- предметно-учебную среду для реализации направлений личностного развития младших школьников на деятельностной основе.

Данные материально-технические условия реализации АООП НОО отвечают характеристикам современного образования, требованиям к оснащённости учебных и административных помещений, параметрам эргономико-дидактической приспособленности материальных условий кабинетов. Соответствуют возрастным особенностям и возможностям обучающихся. Позволяют обеспечить реализацию современных образовательных и иных потребностей и возможностей обучающихся.

№ п/п	Материально-технические условия и их параметры	Оценка
1	Материально-технические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования обеспечивают:	
1.1.	Возможность достижения обучающимися установленных требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования	да
1.2.	Соблюдение:	
	- санитарно-эпидемиологических требований к образовательному процессу (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму, средствам обучения, учебному оборудованию и т.д.);	да
	- требований к санитарно-бытовым условиям (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены);	да
	-пожарной и электробезопасности;	да
	- требований к социально-бытовым условиям (наличие оборудованного рабочего места учителя и каждого обучающегося, учительской с рабочей зоной и местами для отдыха, комнат психологической разгрузки; административных кабинетов (помещений); помещений для питания обучающихся, хранения и приготовления пищи, а также, при необходимости, транспортное обеспечение обслуживания обучающихся);	да
	- строительных норм и правил;	да
	- требований пожарной и электробезопасности;	да
	- требований охраны здоровья обучающихся и охраны труда работников образовательных учреждений;	да
	- требований к транспортному обслуживанию обучающихся;	да
	-требований к организации безопасной эксплуатации улично-дорожной сети и технических средств организации дорожного движения в местах расположения общеобразовательных учреждений;	да
	- требований к организации безопасной эксплуатации спортивных сооружений, спортивного инвентаря и оборудования, используемого в общеобразовательных учреждениях;	да
	- своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта.	да
1.3.	Архитектурную доступность (возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к объектам инфраструктуры образовательного учреждения)	нет
2.	Здание образовательного учреждения, набор и размещение помещений	да

	для осуществления образовательного процесса, активной деятельности, отдыха, питания и медицинского обслуживания обучающихся, их площадь, освещенность и воздушно-тепловой режим, расположение и размеры рабочих, учебных зон и зон для индивидуальных занятий соответствует государственным санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам и обеспечивает возможность безопасной и комфортной организации всех видов учебной и внеурочной деятельности для всех участников образовательного процесса	
3.	Образовательное учреждение имеет:	
3.1.	Учебные кабинеты с автоматизированными рабочими местами обучающихся и педагогических работников, лекционные аудитории	да
3.2.	Помещения для занятий	
	- учебно-исследовательской и проектной деятельностью, моделированием и техническим творчеством (лаборатории и мастерские);	да
	- музыкой;	да
	- хореографией;	да
	- изобразительным искусством	да
3.3.	Лингафонные кабинеты, обеспечивающие изучение иностранных языков	нет
3.4.	Информационно-библиотечные центры с рабочими зонами, оборудованными читальными залами и книгохранилищами, обеспечивающими сохранность книжного фонда, медиатекой	да
3.5.	Актный зал	да
3.6.	Хореографический зал	да
3.7.	Спортивные сооружения:	
	- залы;	да
	- стадион;	да
	- спортивные площадки;	да
	- тир,	да
	- оснащение игровым, спортивным оборудованием и инвентарем	да
3.8.	Помещения для питания обучающихся, а также для хранения и приготовления пищи, обеспечивающие возможность организации качественного горячего питания, в том числе горячих завтраков	да
3.9.	Помещения медицинского назначения, оснащенные необходимым оборудованием	да
3.10.	Административные помещения	да
3.11.	Помещения, оснащенные необходимым оборудованием для организации учебного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.	нет
3.12.	Помещения, оснащенные необходимым оборудованием для организации учебного процесса	да
3.13.	Гардеробы (4 шт.)	да
3.14.	Санузлы (11 шт.)	да
3.15.	Места личной гигиены	да
3.16.	Полные комплекты технического оснащения и оборудования всех	да

	предметных областей и внеурочной деятельности, включая расходные материалы и канцелярские принадлежности (бумага для ручного и машинного письма, картриджи, инструменты письма (в тетрадях и на доске), изобразительного искусства, технологической обработки и конструирования, химические реактивы, носители цифровой информации)	
3.17.	Территория с необходимым набором оборудованных зон	да
318.	Мебель, офисное оснащение и хозяйственный инвентарь	да

Для определения архитектурной доступности, то есть возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к объектам инфраструктуры МБОУ «Гимназия № 27» было проведено обследование помещений и здания гимназии, а также прилегающей к гимназии территории. Составлен паспорт доступности объекта социальной инфраструктуры – МБОУ «Гимназия № 27».