

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Черенёв Дмитрий Владимирович

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: «Организация инклюзивного образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях образовательной организации»

Направление подготовки: 44.04.02 психолого-педагогическое образование

Направленность: психолого-педагогическое сопровождение лиц с РАС

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Черенёва Е.А.

(дата, подпись)

Научный руководитель
Д.м.н., профессор Кожевникова Т.А.

(дата, подпись)

Обучающийся Черенёв Л.В.

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	7
1.1. Инклюзивное образование: философия понимания и реализации.....	7
1.2. Деятельность тьютора особого ребенка	13
1.3. Организация коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации.....	28
Глава II. Опыт организации образования и сопровождения обучающихся с РАС в общеобразовательной организации в условиях реализации ФГОС.....	42
2.1. Основны организационно-методические условия образования обучающегося с РАС.....	42
2.2. Мониторинг успешности освоения АОП обучающегося с РАС.....	65
2.3. Модель включения родителей в образовательный процесс обучающихся с РАС в процесс инклюзивного образования.....	82
2.4. Локальные акты школы для реализации инклюзивного образования.....	88
Заключение	91
Список использованной литературы.....	93
Приложения	96

Введение

Актуальность исследования. Проблема расстройств аутистического спектра (РАС) становится все более актуальной для современной практики образования и сопровождения, как одного из сложных нарушений. За последние десятилетия специалисты отмечают рост числа случаев сложных нарушений развития в детской популяции. Главной причиной этого феномена является влияние неблагоприятных средовых и генетических факторов. Также можно предположить, что развитие специализированной помощи, повышение квалификации специалистов, большая информированность населения в совокупности привели к тому, что диагностика стала более точной и дифференцированной. В связи с этим мы можем отметить, что во многих случаях там, где детям раньше ставили диагноз умственной отсталости в умеренной или глубокой степени и рекомендовали поместить их в учреждения системы социальной защиты населения, теперь выявляют сложную структуру дефекта и предлагают таким детям медицинскую помощь вне стационара и психолого-педагогическую коррекцию. Тот факт, что и в России общество постепенно начинает признавать необходимость обучения и социальной адаптации детей, страдающих сложными формами нарушений развития, заставляет специалистов все больше задумываться о том, как строить систему работы с данным контингентом.

Следует отметить, что в аспекте оказания детям с РАС практической психолого-педагогической помощи в настоящее время в нашей стране произошли серьезные качественные изменения, позволяющие реализовать комплексную помощь, образование и сопровождение детей и подростков.

Свой вклад в осмысление и предъявление своего опыта делают дефектологи, педагоги, психологи муниципального автономного учреждения лицея №9 «Лидер» (г. Красноярск), директор образовательного учреждения Осетрова И.Г.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать эффективную систему организации инклюзивного образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях образовательной организации

Объект исследования: процесс образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Предмет исследования: психолого-педагогические условия, необходимые для организации инклюзивного образования для обучающегося с РАС.

Гипотеза исследования. В ходе исследования мы предположили, что разработка эффективную систему организации инклюзивного образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях образовательной организации, будет способствовать максимальному раскрытию способностей обучающихся.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой нами сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Теоретический анализ и обобщение основных отечественных и зарубежных концептуальных положений об организации инклюзивного образования обучающихся с РАС.
2. Анализ существующего отечественного и зарубежного опыта разработки и апробации эффективных технологий для обучающихся с РАС, учет наработок Международного института аутизма, позволяющие разработать алгоритм составления АОП обучающихся с РАС.
3. Апробирование разработанной АОП для обучающегося с РАС в условиях инклюзивного образования.
4. Проведение мониторинга эффективности разработанной АОП в условиях инклюзивного образования.

Теоретико-методологической основой исследования являются: история и философия гуманизма (В. Баршев, П. Бурдые, Е.Н. Викторук, Д.

Дьюи, И. Илич, К.Р. Роджерс, М. Фуко, А.Ю. Шеманов, А. Giddens, P. Sanson и др.); социально-конструктивистский подход (Л.С.Выготский, В.П. Кащенко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ж.О. Декроли, М. Монтессори и др.); философия инклюзии, в том числе в образовании (С.В. Алехина, Ш. Амонашвили, А.Г. Асмолов, В.В. Зеньковский, Н.М.Назаров, И.А.Филатов, И.М.Яковлев и др.); аксиологический подход в инклюзии (С. Сильберман, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова и др.); философская и педагогическая антропология (В.А. Ковалевский, А.А. Крылова и др.); системно-деятельностный подход в образовании (Дж. Брунер, Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Леонтьев, В.А. Львовский, О.И. Свиридова, Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин, Д.Б. Эльконин и др.); психология обучающихся с РАС (С.В. Алехина, О.Б. Богдашина, С.А. Морозов, В.В. Рубцов, А.В. Хаустов, А.М. Царев, Е.А. Черенева и др.).

Научно-теоретическая значимость исследования: заключается в том, что был сделан анализ истории образования, философии образования, проблемы нозологии РАС.

В диссертации использовались нормативные материалы федеральных законов, декларации ООН, официальная информация Министерства образования и науки РФ, научные исследования и обзоры отечественных и зарубежных исследователей, материалы периодических изданий.

Практическая значимость исследования. Поскольку АОП представляет собой объемный документ, имеющий множество глав и разделов, в котором высока вероятность пропустить важную часть, необходимую для освоения всей программы целиком, и АОП не является константой, была предложена технология разработки программы. Подтверждена значимость АОП в ходе ее апробации для качественного образования обучающихся с РАС.

- Технология разработки АОП для обучающихся с РАС была предложена разработчикам ФГОС НОО ОВЗ. Некоторые предложения приняты и вошли в стандарт.

- Апробация АОП позволила создать необходимые условия для качественного образования обучающегося с РАС.

- Апробация АОП подтвердила успешность и необходимость инклюзивного образования обучающихся с РАС.

Полученные материалы исследования могут быть использованы педагогическими работниками, реализующие практику инклюзивного образования и сопровождения обучающихся с РАС.

Методы исследования. Организационные методы. Применяется сравнительный метод состоящий в том, что сравнивается динамика развития детей с РАС и типично развивающихся детей; лонгитюдный метод, когда выполняются многократные обследования влияния АОП на обучение и воспитание ребенка с РАС в течение двух лет; комплексный метод, когда в исследовании участвуют специалисты разных областей знания: психологи, педагоги, медики, тренеры, родители.

Эмпирический метод. Исследование основано на эксперименте, который можно охарактеризовать как формирующий (влияние АОП) и естественный (происходящий в обычном месте). Исследование формируется на наблюдательном методе (как наблюдении), психодиагностическим, анализом процессов, моделировании и биографическом.

Для обработки данных применяется метод качественного анализа: дифференциация фактического материала, присущего либо всем детям с РАС, либо по группам; описание типовых и исключительных случаев.

Интерпретационные методы. Генетический, устанавливающий связь между развитием детей с РАС, которые обучаются по АОП и без таковой, а также структурный, то есть влияние АОП на психофизическое развитие ребенка.

Организация исследования. Исследование было проведено с сентября 2014 г. по май 2016 года.

Основные этапы исследования:

Первый этап, поисковый (сентябрь-октябрь 2014 г.) состоял в подборе и анализе научной и научно-методической литературы по проблеме исследования, определении объекта и предмета исследования, его цели и задач, формулировании гипотезы, выборе методов исследования; разработки АОП; участия в разработке ФГОС НОО ОВЗ.

Второй этап, опытно-экспериментальный (ноябрь 2014 г.-апрель 2016 г.) включал поиск технологии по разработке АОП для обучающихся с РАС; проведение опытно-экспериментальной работы по апробации АОП обучающегося с РАС в инклюзивном образовании.

Третий этап, обобщающий (апрель-май 2016 г.), заключался в обработке и анализе результатов обобщении теоретических положений и формулировке выводов, продолжении внедрения результатов в практику, оформлении текста диссертационной работы.

База исследования. Исследование проводилось в МАОУ «Лицей №9 Лидер» г. Красноярск в инклюзивном классе, где обучается ребенок с РАС.

Обоснованность и достоверность результатов исследования подтверждена теоретическим анализом и обеспечена использованием методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; значительной базой первоисточников; постоянной (ежедневной) проверкой результатов опытно-экспериментальной работы с использованием методов качественного анализа; позитивными результатами мониторинговых исследований.

Структура и объем работы. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Текст иллюстрирован таблицами и диаграммами.

Глава I Теоретические основы организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

1.1. Инклюзивное образование: философия понимания и реализации

Термин «инклюзия» (от лат. include-включать) буквально ворвался в научное и практическое пространство российского образования с нулевых годов XXI века [Беляева, Карпова, 2016, с. 183-186]. Сама же идея инклюзии зародилась и получила практическое воплощение за рубежом в 80-90-ые гг. XX века. На конференции в Саламанке (Испания) в 1994 г. 92 страны приняли декларацию, в которой был провозглашен приоритет развития общего образования, открытого для всех детей с разными образовательными возможностями. В России освоение инклюзии к 10-15 гг. XXI века приобрело признаки устойчивой тенденции (по крайней мере в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья). На сегодня в 11 регионах страны открыты экспериментальные площадки по инклюзивному образованию.

Например, Коллегией главного управления образования администрации города Красноярск в 2015 году было принято решение о создании в каждом районе города сети базовых площадок по инклюзивному образованию для обеспечения доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья с разработкой проектов развития учреждений в данном направлении. Была разработана муниципальная программа «Создание условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья», отобраны дошкольные и школьные образовательные учреждения, в которых планируется оборудование доступной среды для обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики [Беляева. 2015. С. 19–22]. Данные учреждения предлагаются с учетом пешеходной доступности граждан и специфики заболевания.

Предложено утвердить 3 варианта образовательных учреждений:

- «Универсальное ОУ», в котором будет создана универсальная среда для всех детей (с любыми нарушениями);

- «Базовое ОУ», где будут реализовываться адаптированные программы для слабослышащих, слабовидящих детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, легкой степенью умственной отсталости.

- «Доступное ОУ» для детей с проблемами опорно-двигательного аппарата, ДЦП, которым необходима специальная доступная среда (подъемники, пандусы, специальные туалеты и т.п.).

Отсюда следует, что детям с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости (включая крайние проявления аутизма) будет предложено обучение в отдельных образовательных организациях, реализующих образование по адаптированным основным образовательным программам, конкретизированным специальными индивидуальными программами развития (а также в отдельных классах на базах любых школ при выборе родителями такой формы получения образования).

Идея инклюзивного образования была также утверждена и на государственном уровне в законе «Об образовании в Российской Федерации» 29 декабря 2012 г. (закон № 273-ФЗ). Открыт Институт проблем интегрированного/инклюзивного образования в МГППУ. Разработана магистерская программа «Организация инклюзивного образования».

Однако до сих пор не смолкают споры по поводу содержания понятий *интеграция-инклюзия*. Некоторые авторы используют их в своих работах как синонимы. Большинство же справедливо усматривают в инклюзии новое явление в российском образовании, отличное от интеграции и, вместе с тем, сходное с ней [Беляева, Гох, Лёвина, Мамаева, Мозякова, Реди. 2015].

Прежде всего, подлинная инклюзия характеризуется масштабом состава детей с ограниченными образовательными возможностями, которых должна принять массовая школа. Это значит, что понятие «дети с

ограниченными образовательными возможностями» нельзя сводить только к «детям с ограниченными возможностями здоровья».

Согласно Саламанской декларации инклюзивное образование охватывает «как детей-инвалидов, так и одаренных детей, беспризорных и работающих детей, детей из отдаленных районов и детей кочевников, детей, относящихся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, а также детей из других находящихся в неблагоприятном положении или маргинальных группах населения» (Юнеско. Открытое досье по инклюзивному образованию // электронный ресурс).

По сути, это новая философия образования. Однако, инклюзию не следует понимать как начало и призыв к закрытию специальных коррекционных учреждений, превращению их в лучшем случае в пункты помощи массовой школе в деле обучения детей с ОВЗ. Здоровые ученые и политики придерживаются иной точки зрения. Обратимся к мнению директора МГППУ Института проблем интегрированного/инклюзивного образования С. В. Алехиной: «Мы считаем необходимым сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных учреждений. Помимо того, что для части детей более целесообразным является обучение именно в коррекционном учреждении, такие учреждения на современном этапе могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных учреждений» (Алехина, С. В. Инклюзивное образование в России //электронный ресурс). Эта же точка зрения закреплена и на государственном уровне в Докладе Государственного Совета Российской Федерации «Образовательная политика России на современном этапе» (2001 г.): «Дети, имеющие проблемы со здоровьем должны обеспечиваться государством...условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях – в специальных школах-интернатах».

В каком же соотношении находятся понятия *интеграция-инклюзия*? Мы рассматриваем интеграцию, её идеи и её опыт как предтечу и парадигмальную основу инклюзивного образования (включение ради интеграции, т.е. ради объединения). Интеграционный процесс, уже прошедший экспериментальную апробацию в нашем отечественном образовании, эволюционировал в процесс инклюзии как интеграции нового уровня. Так, если в процессе интеграции дети с ОВЗ, помещаясь в массовые классы, получали консультативную поддержку (или в лучшем случае индивидуальное сопровождение) и при этом подстраивались под существующую систему школы (её программы, её стандарты), то при инклюзии включение детей с ОВЗ идет на фоне перестройки самой школы. Так, особые дети обучаются по индивидуальным образовательным планам, с персонифицированной учебной целью. Массовые школы получают официальную возможность изменить (адаптировать) обычную учебную программу, чтобы удовлетворить потребности включенных учащихся. Разработка инклюзивной программы есть ключевой фактор для достижения целей инклюзивного образования [Беляева, Уфимцева, 2015].

Не менее важно изменение архитектурной среды образовательного учреждения (помещений, физической среды), насыщение школы специализированными техническими средствами обучения, кадрами учителей, прошедших на курсах специальную переподготовку, учебно-методическими пособиями для учителя, появлением новой для школы функциональной единицы – тьютора, индивидуально опекающего «включенного» ребенка [Беляева, Мамаева, Шандыбо, 2015].

Наконец, истинная инклюзия принципиально отличается от интеграции тем, что отрицает наличие таких вариантов интеграции как временная, частичная, комбинированная, отрицает обучение особых детей в отдельном классе для учеников со схожими проблемами развития при общеобразовательной школе.

Интеграция и инклюзия не являются взаимоисключающими подходами в современном российском образовании. Они сосуществуют параллельно.

Итак, основная цель инклюзивного образования – сделать школу истинно гостеприимной, приспособив её к потребностям детей с разными образовательными возможностями. Еще раз подчеркнем, что речь идет не только о преобразованиях архитектурного характера, на которых часто зацикливаются отдельные авторы (пандусы, цветные перила, световая сигнализация и пр. и пр.), а о *принципиальном* преобразовании всей школьной организационно-образовательной системы: ее структурной организации, координационных механизмах, содержания образования, новых учебно-методических ресурсах, обеспечении кадрами новой формации, финансовых потоках, создании инклюзивной культуры не только педагогов, но и инклюзивной культуры здоровых детей и их родителей.

На сегодня экспериментальные инклюзивные школы осуществляют следующие направления преобразований:

- приспособление физической (архитектурной) среды;
- переподготовка педагогов;
- предоставление возможности обучать особых детей по индивидуальным планам, с персонифицированной учебной целью; адаптировать учебные программы; из этого следует насущная необходимость добиться на федеральном уровне специальных образовательных стандартов, для оценки и аттестации включенных обучающихся;
- организация сервисных центров психолого-педагогической поддержки;
- привлечение целевого дополнительного финансирования;
- формирование позитивного отношения к особым детям у педагогов, здоровых детей и их родителей;
- создание психологической, учебно-методической и информационно-технической базы сопровождения;

-расширение штата за счет новых школьных специалистов (тьюторов, координаторов инклюзивного процесса, дефектологов, логопедов, сурдопереводчиков и пр.).

В организации инклюзивного образования есть очень сложные для решения проблемы и вопросы: это проблема разработки и введения стандартов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умственно отсталых обучающихся; отсюда вытекает вопрос о том, какой документ выдавать школьнику, который обучался по этим стандартам, а отсюда следует закономерный вопрос о ЕГЭ, вопрос об образовательных перспективах школьника (его возможности и праве поступать в средние специальные и высшие учебные заведения) и др.

Инклюзивное образование находится пока в стадии непростого становления, в конечном итоге, успешное опытно-теоретическое решение методологически и методически важных проблем и вопросов приведет к обогащению философии отечественного образования.

1.2. Деятельность тьютора особого ребенка

Еще в 2008 году член-корреспондент РАН, генеральный директор издательства «Просвещение» Александр Кондаков объявил: «В российском образовании произойдет довольно крупное событие. В школах появится еще одна должность – тьютор...».

Это событие действительно произошло, вместе с ним, помимо многих положительных моментов, появились новые задачи, связанные с необходимостью выяснения точного понимания ответов на многие вопросы, например:

1. Кто он – «тьютор»?
2. Какой деятельностью он занимается?
3. Как он это делает в отношении особого ребенка (должен делать)?

Итак, прежде чем начать рассмотрение непосредственно деятельности тьютора особого ребенка на уроке, необходимо пояснить некоторые «несостыковки», имеющиеся в настоящее время в нормативно-правовой базе российского образования, повлекшие за собой путаницу и подмену некоторых понятий друг другом. Кроме того, это привело к определенным организационно-методическим трудностям тьюторского сопровождения особого ребенка в условиях образовательной организации.

Перейдем к ответу на первый вопрос. Рождение тьюторства тесно связано с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Как отдельное направление особой педагогической деятельности тьюторство оформилось примерно в XIV веке в классических английских университетах - Оксфорде и несколько позднее в Кембридже, где под тьюторством понимали сложившуюся форму университетского наставничества. Процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования.

Тьютор обеспечивал разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождал процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. В неизменном виде деятельность тьютора остается, например, в Британской модели образования интернатного типа.

Таким образом, термин «тьютор», в изначальном значении – это особая педагогическая должность, связанная напрямую с выполнением функций сопровождения процесса самообразования своего «подопечного» или, выражаясь современным языком – «тьюторанта».

Современным документом государственного значения, регламентирующим функции, должностные обязанности и содержание деятельности тьютора в настоящем, является Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей

руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования, а также Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н».

Данный раздел отвечает на второй, поставленный нами вопрос: какой деятельностью занимается тьютор в современной системе образования?

Приводим виды деятельности тьютора, соответствующие его функциональным обязанностям, разбив их на две группы:

1 группа видов деятельности, связанных с непосредственным участием в них самого тьютора:

- Организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения;

- координирует поиск информации обучающимися для самообразования; сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее).

- Совместно с обучающимся распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей;

- координирует взаимосвязь познавательных интересов обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения: определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов, информационной и консультативной работы, системы профориентации, выбирает оптимальную организационную структуру для этой взаимосвязи.

- Оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;

- обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта,

- проводит совместный с обучающимся рефлексивный анализ его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов.

- Организует индивидуальные и групповые консультации для обучающихся по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности.

2 группа видов деятельности, которая больше относится к организационно-методической работе и не связана с непосредственным участием в данной работе тьютора, а требует участия других субъектов образовательного процесса:

- создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);

- организует взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов.

- Осуществляет мониторинг динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования.

- Организует индивидуальные и групповые консультации для родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, используя различные технологии и способы коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности.

- Участвует в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим).

- Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса. Выполняет правила по охране труда и пожарной безопасности.

- Обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов).

- Контролирует и оценивает эффективность построения и реализации образовательной программы (индивидуальной и образовательного учреждения), учитывая успешность самоопределения обучающихся, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, используя компьютерные технологии, в т.ч. текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности.

Обратим внимание на первую группу видов деятельности, и параллельно ответим на третий вопрос: *как тьютор организует сопровождение в отношении особого ребенка?*

Ответ на этот вопрос является сложным и неоднозначным в связи с тем, что группы особых детей многочисленны, внутри этих групп также имеется значительная разнородность по проявлениям особых образовательных потребностей и ограничений возможностей здоровья. Дети отличаются друг от друга по физическим возможностям (от самостоятельного обычного передвижения до полной обездвиженности), по речевому развитию (от общего недоразвития речи 3 уровня до безречевого состояния или со способностью выражать свои желания, заявлять о потребностях криком, жестикуляцией) и т.д.

Если говорить о детях с минимальными проявлениями того или иного отклонения в развитии, то, возможно, тьютор сможет совместно с тьюторантом решать поставленные задачи в соответствии со своими функциональными должностными обязанностями. Однако в отношении детей с тяжелой, глубокой умственной отсталостью, низко функциональным аутизмом, на наш взгляд, а также основываясь на практических наблюдениях, невозможно утверждать и даже стоит поставить под сомнение возможность выполнения тьютором таких своих обязанностей, как:

- организация процесса индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов;
- координация поиска информации обучающимися *для самообразования*
- *совместное с обучающимся распределение и оценка* имеющихся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей;
- оказание помощи обучающемуся *в осознанном* выборе стратегии образования и др.

В то же время совершенно справедливо можно утверждать, что такие дети, имея ограничения возможностей здоровья, всё-таки:

- а) обучаемы;
- б) имеют право на свой темп развития;
- в) нуждаются в сопровождении.

Эти пункты, в свою очередь, требуют от педагогического сообщества признания особых образовательных потребностей особых детей, которые могут быть удовлетворены через реализацию специальных образовательных индивидуальных программ развития с использованием (ФЗ №273 «Об образовании в РФ»):

- специальных методов обучения и воспитания;
- специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов;

- специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;

- предоставление *услуг ассистента (помощника)*, оказывающего обучающимся:

1. Необходимую техническую помощь;
2. Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;
3. Обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

4. Другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Итак, признавая право всех детей на образование, российское правительство пришло к абсолютно правильному решению – внести изменения в Закон об образовании. Эти изменения касаются и образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которым гарантируется статьей 79 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ предоставление специальных условий для получения ими образования, в том числе предоставление услуг ассистента - помощника. Возвращаясь к началу рассмотрения темы, обратим внимание на то, что именно тут и содержатся «несостыковки», имеющиеся в настоящее время в нормативно-правовой базе российского образования, повлекшие за собой путаницу и подмену друг другом понятий «тьютор» и «ассистент - помощник».

Еще раз подчеркнем обязанности этих двух педагогических должностей. Что делает **тьютор**? – Организует, координирует, распределяет, координирует, выбирает, создает условия и т.д.

Что делает **ассистент**? - Оказывает необходимую техническую помощь, проводит групповые и индивидуальные коррекционные занятия, обеспечивает доступ ученика в здание организации, осуществляющей образовательную деятельность, выполняет другие условия, без которых

невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Такое сравнение помогает нам понять, что это две *совершенно разные педагогические должности*.

Проблема лишь в том, что, упоминаемая в новом законе РФ об образовании должность «ассистента», не указана в едином квалификационном справочнике (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и служащих образования. Между тем, тьютор там значится, но о нем не говорится в законе об образовании.

В связи с этим, полагаем, и произошло следующее смешение в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: руководители образовательных организаций в соответствии с ЕКС принимают на работу специалиста в должности тьютора, а в соответствии с №273-ФЗ наделяют его функциями, скорее, ассистента, нежели тьютора в исторически сложившемся понимании его функционала.

В таком случае одной из главных функций тьютора (а по факту - ассистента) является определение содержания его деятельности в ходе сопровождения особого ребенка в школе на уроке, что и будет рассмотрено далее подробнее.

Моделирование вариантов тьюторского сопровождения особого ребенка напрямую зависит от его особых потребностей, включая состояние психофизического здоровья.

Систематическое сопровождение тьюторанта тьютором на уроке предполагается в тех случаях, когда он значительно отличается по степени готовности к освоению общих программных требований по предметам.

Например, в классе, где все обучающиеся здоровы и не имеют отклонений в развитии, одноклассник со сниженным интеллектом или расстройством аутистического спектра становится тем учеником, кому потребуется помощь тьютора на уроках.

Другой пример, который мы рассмотрим: обучающийся с выраженной интеллектуальной недостаточностью требует к себе такого же «выраженного» внимания со стороны учителя, всесторонней помощи (в том числе физической).

В таком случае одному учителю невозможно удерживать в поле зрения всех учеников, выдерживать нагрузку в полном объеме и реализовывать поставленные на каждом уроке задачи.

В том случае, когда среди учеников одного класса «школы особого детства» учится один или несколько одноклассников с выраженной интеллектуальной недостаточностью и, тем более, с сочетанными дефектами, без помощника учителю не обойтись, если говорить при этом о хорошем качестве предоставляемых школьникам образовательных услуг.

Ситуация еще больше осложняется для учителя, если большая половина учеников класса имеет тяжелую умственную отсталость, а у некоторых (или одного) из них основной диагноз серьезно осложнен ограничениями в самостоятельном физическом передвижении, самообслуживании, отсутствием речи и т.д. И, если учитель массового класса однозначно в таком случае претендует на введение к нему в класс помощника – тьютора, то тем более его помощь необходима в классе, с включенными во все виды образовательной деятельности школьниками с подобными комплексными нарушениями развития. Это своего рода «особый инклюзивный класс», в котором тьютор также должен значиться «под номером один», как, собственно, основной учитель класса.

Именно поэтому одним из вариантов тьюторского сопровождения особого ребенка является вариант, предусматривающий в должностной инструкции тьютора такой пункт как «Сопровождение тьюторанта на уроке».

Сопровождение тьюторанта на уроке предполагает:

1. Буквальное присутствие тьютора на тех уроках, посещение которых будет предусмотрено для тьюторанта в его индивидуальной образовательной программе.

2. Оказание необходимой поддержки и помощи тьюторанту в процессе выполнения запланированных учебных заданий.

За выполнением данных пунктов, таким образом, стоят конкретные действия тьютора, составляющие его деятельность на уроке в целом.

Деятельность тьютора по сопровождению обучающегося на уроке **условно** можно разделить на:

1. Действия, направленные на оказание необходимой поддержки и помощи тьюторанту по освоению им «академического компонента»;

2. Действия, помогающие накапливать тьюторанту доступные ему навыки, указывающие на максимальное расширение область развития его жизненной компетенции.

Придерживаясь такой логики, представим описание некоторых возможных действий тьютора по сопровождению обучающегося на уроке.

Некоторые действия тьютора, направленные на оказание необходимой поддержки и помощи тьюторанту по освоению им «академического компонента»:

- даёт тьюторанту дополнительную инструкцию для выполнения учебного задания;
- перефразирует инструкцию учителя, делая её доступной для понимания тьюторантом;
- дает индивидуальные задания;
- контролирует выполнение учебного задания;
- помогает тьюторанту разными способами выполнять задания учителя класса (включая предоставление образца выполнения, совместное выполнение и др.);
- дробит инструкцию или вопрос учителя класса на несколько простых односложных.

Например, всем обучающимся учитель дает инструкцию: «Возьмите свои ножницы и разрежьте пять полосок бумаги пополам». В это время тьютор, видя, что тьюторант не приступает к выполнению, или, заранее зная,

что он не может на данное время воспринимать такие инструкции, дробит её на несколько более простых следующим образом: «Возьми свои ножницы (1). Отсчитай пять полосок бумаги (2). Возьми одну полоску бумаги (3). Разрежь её пополам (4). Возьми еще одну полоску» (5) и т.д.

Некоторые действия тьютора, помогающие накапливать тьюторанту доступные ему навыки по расширению области развития его жизненной компетенции:

- обеспечивает (по необходимости) двигательную активность тьюторанта.

Например, если тьюторант быстро утомляется на уроке и для снятия усталости ему нужно пройтись, тьютор помогает ему в этом, сопровождая во время таких «прогулок» из класса в класс. В это же время он ведет беседу с учеником о том, что «нужно пройтись и вернуться в класс, нужно пробовать слушать дольше» и т.д.

- помогает отнестись к выполненному тьюторантом заданию, практическому изделию, дать своей работе оценку;

- вырабатывает навык самостоятельного письма (и другие навыки), пользуясь разными приемами (например «рука в руке»);

- исполняет роль «напарника» в учебных диалогах с тьюторантом, (в том числе в невербальных диалогах);

- побуждает находить поиск путей переноса имеющихся умений и навыков в новую ситуацию или делает это вместе с ним;

- предусматривает и помогает во время урока занимать тьюторанту удобную для выполнения разных видов работ позу (можно прилечь на коврик, расслабиться на стуле, постоять за конторкой и др.), возвращает его в «исходное» положение ученика и т.д.

Кроме того, действия тьютора по сопровождению особого ребенка на уроке касаются и реализации исходно-диагностического блока рабочей программы по предмету, например:

- осуществляет индивидуальное наблюдение за ходом выполнения заданий тьюторантом, заносит выводы в предусмотренные заранее для этого протоколы, листы наблюдений и т.д.

- замеряет и фиксирует разнообразные параметры результативности, необходимые для получения «общей картины» исходно-диагностического блока. Например: засекает и записывает время концентрации внимания тьюторанта на рассматриваемом предмете, объекте наблюдения или исследования.

Полученные результаты помогут тьютору в планировании по времени собственных действий на следующих уроках с учетом возможной для тьюторанта длительности заниматься тем или иным видом деятельности.

Для того чтобы тьютору особого ребенка было легче планировать собственные действия на уроке, ему необходимо знать:

- все исходно-диагностические данные на ребенка;
- содержание всех разделов индивидуальной образовательной программы на обучающегося - тьюторанта;
- содержание рабочей программы по предметам, составленной учителем класса для работы со всеми учащимися;
- содержание календарно-тематического планирования по предметам;
- содержание каждого урока, на котором он будет сопровождать тьюторанта, и заранее их планировать.

Мы рекомендуем тьютору на первых порах своего «вхождения в профессию», и далее, если это будет необходимо и удобно, пользоваться следующей формой подготовки к сопровождению тьюторанта на уроке (см. таблицу 1).

Как видно из примера 1, тьютор при подготовке к уроку (имея на руках краткий конспект учителя класса на данный урок), основываясь на исходных диагностических данных на особого ученика, должен предположить, что тьюторант не сможет самостоятельно знакомиться с

текстом стихотворения. А значит время, предназначенное для данного вида деятельности, для него может быть потрачено «впустую». Поэтому тьютор готовит для него другое задание, которое будет способствовать решению поставленных в его индивидуальной образовательной программе задач. Таким заданием, лаконично увязанным с уроком чтения, может стать чтение тьюторантом слоговых таблиц, что решает задачу из его индивидуальной образовательной программы по обучению его чтению по слогам. Однако, если тьютор видит, что в следующий за этим вид деятельности тьюторант может быть включен вместе со всеми одноклассниками, то тогда ему нужно успеть еще и познакомиться с текстом стихотворения (возможно, не в полном объеме). Для этого тьютору нужно знать, сколько примерно времени выделит учитель на чтение стихотворения учениками класса. Тогда такое же количество времени он отведет на выполнение тьюторантом двух видов деятельности, как это следует из примера 1 (столбец 4). При подготовке к сопровождению особого ученика только лишь в этой части урока, как мы видим, тьютору нужно будет заготовить слоговые таблицы и ознакомиться со стихотворением, выбрать из него наиболее подходящий отрывок.

Таблица 1.

Планирование действий тьютора особого ребенка на уроке

	Виды деятельности на данном уроке, запланированные учителем класса для всех учеников	Ожидаемые действия по выполнению данного задания учеником класса, которого сопровождает тьютор	Виды деятельности для тьюторанта на данном уроке	Действия тьютора особого ребенка по сопровождению его на данном уроке
--	--	--	--	---

Пример 1.	Самостоятельное чтение стихотворения.	Тьюторант не сможет прочитать стихотворение, потому что на данный момент он опознает графические образы лишь некоторых букв, умеет их называть.	1. Чтение слоговых таблиц (цепочек). 2. Прослушивание отрывка из данного стихотворения в исполнении тьютора.	1. До урока готовит карточки со слоговыми таблицами (цепочками), на уроке учит слитно их прочитывать, образуя слоги из знакомых фонем. 2. Читает отрывок из стихотворения.
Пример 2.	Самостоятельное чтение короткого текста рассказа (примерное время для чтения – 4 минуты).	Тьюторанту будет доступно понимание содержания текста рассказа, но ему будет недостаточно четырех минут для самостоятельного его прочтения.	1. Самостоятельное чтение короткого текста рассказом тьюторантом в течение 3 минут; 2. Потом одну минуту слушает чтение окончания рассказа в исполнении тьютора.	1. Слушает чтение тьюторанта, поправляет при необходимости, фиксирует время; 2. дочитывает рассказ. 3. Наблюдает за тем, как его слушает тьюторант.

Очевидно, что, не готовясь заранее к уроку, тьютор не смог бы предусмотреть необходимость наличия на данном уроке слогового материала, а отрывок из стихотворения ему пришлось бы выбирать «на ходу».

Во втором случае мы видим другой пример, когда тьюторанту доступно самостоятельное чтение и понимание содержания текста рассказа, но ему будет недостаточно времени для этого. Тьютор решает данную ситуацию следующим образом: три минуты отводит для самостоятельного чтения текста рассказа тьюторантом, а за последнюю минуту дочитывает сам окончание рассказа, что параллельно помогает ему решать одну из задач из индивидуальной образовательной программы тьюторанта: учить его

внимательно слушать учителя или одноклассника, не отвлекаясь, в течение одной минуты.

Перечень действий тьютора может распространяться и на область его взаимодействия с другими обучающимися данного класса. Например, он может побуждать всех школьников высказываться, предлагать кому-то из детей стать «маленьким учителем» для его одноклассника, оказывать помощь еще и другому ученику, если это нужно и уместно.

Объем и характер действий тьютора на уроке в каждом конкретном случае будет зависеть от наличия тех или иных особых образовательных потребностей ученика и понимания этих потребностей командой педагогов, работающих с ним.

Помимо «урочной» деятельности, разумеется, у тьютора достаточно времени уйдет и на «внеурочную» деятельность, связанную с его подготовкой к сопровождению тьюторанта на уроке.

Такая деятельность включает в себя:

- модификацию используемых учителем класса учебных пособий (выделение шрифтом или цветом ключевых слов, сокращение подробностей, дополнение текста иллюстрациями, рисунками; упрощение языковых конструкций и т.д.);

- модификацию ресурсов (использование альтернативных источников подачи и восприятия учебной информации, например, программ для распознавания речи; привлечение волонтеров, сотрудничество с другими учителями и тьюторами, организация помощи сверстниками или родителями);

- модификацию стратегий и технологий обучения (использование демонстраций с пошаговыми инструкциями, так называемыми «визуальными опорами»; повышение интерактивности или наоборот изменение темпа предъявления инструкций и поручений с более длительными паузами и повторением ключевых слов и т.д.);

- модификация инструментария для оценки результатов обучения (использование заданий, схожих с теми, что даются всем ученикам класса, но в упрощенной форме; отбор для оценивания тех критериев, достижение которых доступно в некоторой степени сопровождаемому ученику; использование для оценивания результатов обучения практико-ориентированных заданий, отражающих степень овладения социальными и другими навыками, составляющими «компонент жизненной компетенции» обучающегося).

Следовательно, все действия тьютора и его деятельность по сопровождению особого ученика на уроке напрямую связаны с удовлетворением особых образовательных потребностей конкретного школьника. Они должны быть направлены на оказание необходимой поддержки и помощи тьюторанту по освоению им «академического компонента», а также в накоплении тьюторантом доступных ему навыков, максимально расширяющих область развития его жизненной компетенции.

1.3. Основы организации коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательной организации

Как указывают многочисленные исследования и достижения ученых и практиков, коррекционная работа у детей с РАС должна быть направлена на преодоление в первую очередь поведенческих нарушений, дефицитов социальной и коммуникативной сферы. Существуют специальные методики, направленные на преодоление проблем социализации, коммуникации, нарушения поведения у детей с РАС, поскольку такие умения и навыки не приобретаются в процессе естественного развития, как у здоровых детей. У

детей с аутизмом общественные правила не усваиваются через подражание, их необходимо целенаправленно обучать социальным навыкам, пониманию и управлению эмоциями.

В настоящее время описаны условия, необходимые для компенсации подобных нарушений:

- создание единого комплексного реабилитационного пространства,
- учет необходимости системной коррекции и развития психических функций в процессе обучения,
- формирование способности к установлению эмоциональных связей,
- преодоление трудностей коммуникации и социализации.

Именно эти условия необходимо учитывать при организации помощи детям с РАС, т.к. у детей данной категории, в соответствии с традиционной точкой зрения, нарушение состоит из триады нарушений: социальных, коммуникативных и поведенческих.

В настоящее время в России происходят глобальные системные изменения процесса образования и содержания обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с вступлением в силу Федерального закона от 29.12.2013 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также введением Федерального государственного общеобразовательного стандарта (ФГОС) начального и основного общего образования (НОО ООО), складывается новая система образования, которая принципиально отличается от предыдущей.

С введением ФГОС изменяются структура и сущность результатов образовательной деятельности, содержание образовательных программ и технологии их реализации, методология, содержание и процедуры оценивания результатов освоения образовательных программ. Повышается значимость формирования условий реализации программ, в том числе создания образовательной инфраструктуры, изменяются требования к ним. Должна быть спроектирована система управления инновационными процессами, обеспечивающая достижение нового качества образования.

Обучающимся с РАС трудно вписаться в современную систему образования. Без своевременной диагностики и адекватной клинико-психолого-педагогической коррекции большинство таких детей испытывают значительные трудности в усвоении программного учебного материала и оказываются неприспособленными к жизни в обществе. И, наоборот, при ранней комплексной диагностике, своевременном начале коррекционной работы большинство аутичных детей можно успешно подготовить к обучению в общеобразовательной школе, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» педагогам необходимо создать специальные условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Эти условия могут явиться основой для создания вариативных комплексов с учетом особенностей детей, в том числе и для детей с расстройствами аутистического спектра в группах кратковременного пребывания, для формирования у них социально-бытовых навыков.

На основании Плана мероприятий на 2015—2017 годы по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы по инициативе Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, был запущен пилотный проект по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Красноярский край является участником данного пилотного проекта.

Цель проекта — создание условий для эффективных изменений в системе помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим, способствующих достижению детьми с РАС максимально возможного уровня развития и социализации.

В реализации пилотного проекта принимают участие 3 субъекта Российской Федерации — Воронежская область, Новосибирская область и Красноярский край. Организацией, осуществляющей экспертно-

методическое сопровождение пилотного проекта, стал Московский городской психолого-педагогический университет. Эти возможности способствуют становлению системы помощи детям с РАС.

В Красноярских общеобразовательных организациях создана система психолого-медико-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра. В школе создан психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), который организует сопровождение процесса обучения учащихся школы. В составе консилиума входят следующие специалисты: зам. директора по УВР, педагоги-психологи, учитель-дефектолог; учитель-логопед; врач-педиатр, врач-психиатр; тьюторы; учителя начальных классов.

На каждого обучающегося командой консилиума составляется индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка. Индивидуальная карта развития и сопровождения ребенка – это необходимый, удобный, компактный «инструмент», позволяющий оперативно фиксировать, интерпретировать и использовать результаты диагностики и коррекционной деятельности в учебно-воспитательном процессе. Педагог может непосредственно, через обычное обращение к карте, получать представление о развитии учащихся относительно возраста; соотносить результаты психодиагностики, наблюдения с успеваемостью учащегося; ориентируясь на особенности учащегося, учитель может построить урок с определённой подачей материала. Карта отражает развитие познавательной, учебной, личностной и социальной сфер в динамике, что позволяет прогнозировать образовательный маршрут учащихся. В ней фиксируется психолого – педагогический фон развития учащегося с момента поступления в школу и до окончания начальной школы.

В индивидуальную карту развития и сопровождения ребенка входят следующие документы:

- Титульный лист
- Представление социального педагога

- Медицинское представление
- Педагогическое представление
- Логопедическое представление
- Дефектологическое представление
- Психологическое представление
- Заключение ПМП консилиума школы
- Психолого-педагогическая карта учащегося
- Индивидуальная психолого-педагогическая программа.

Результаты диагностических обследований специалистов заносятся в данную карту после окончания каждой четверти, составляется **индивидуальная психолого-педагогическая программа работы с ребёнком**, которая состоит из списка задач и способов реализации этих задач по направлениям: познавательная сфера; эмоционально-волевая сфера; регуляторная сфера.

Структура содержания психолого-педагогического процесса заключается в комплексной психолого-педагогической коррекции детей с расстройствами аутистического спектра и включает следующие этапы:

1. *Психолого-педагогическая диагностика;*

2. *Психологическая коррекция:*

а) установление контакта со взрослыми;

б) смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов;

в) стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие с взрослыми и сверстниками;

г) формирование целенаправленного поведения;

д) преодоление отрицательных форм поведения (агрессии, аутоагрессии, негативизма, расторможенности влечений, стереотипий);

3. *Педагогическая коррекция:*

а) формирование навыков самообслуживания;

б) пропедевтика обучения (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи; формирование навыков изобразительной и творческой деятельности).

4. Работа с семьей:

а) психотерапия членов семьи;

б) ознакомление родителей с рядом психических особенностей ребенка;

в) составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;

г) обучение родителей методикам воспитания аутичного ребенка, организации его режима, привитие навыков самообслуживания, подготовки к школе.

Деятельность специалистов сопровождения (педагога-психолога, тьютора) поначалу должна быть направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни ребенка. При оказании специалистами коррекционной помощи детям, используются разные помещения, что помогает им постепенно научиться преодолевать страхи, связанные с освоением пространства, созданию стереотипа поведения. Используются такие формы работы как диагностические занятия, индивидуальные коррекционно-развивающие и подгрупповые занятия, консультации родителей.

Опыт как зарубежных специалистов (ТЕАССН - программа, оперантный подход и др.), так и отечественной школы (К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др.) свидетельствует о необходимости создания специальных условий для обучения фактически любым навыкам.

Анализ литературы и опыт работы с детьми данной категории позволил выделить комплекс педагогических условий для формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в группе кратковременного пребывания.

Стратегии и тактика выбора коррекционного подхода.

Выбор оптимального для каждого ребенка коррекционного подхода и далеко не всегда может быть однозначным.

Авторы и приверженцы каждого из основных психокоррекционных подходов полагают, что их подход верен и показан если не всем, то почти всем детям с аутизмом. Однако, как указывает Морозов С.А., аутистические расстройства столь неоднородны, что правильность таких взглядов вызывает сомнения, и более прагматичной и обоснованной представляется другая позиция: разным детям с аутизмом в зависимости от их индивидуальных особенностей требуются разные подходы.

Морозов С.А. утверждает, и с этим нельзя не согласиться, что основной коррекционный подход выбирается раз и навсегда. Важно понять, с чего начать, над чем следует работать в первую очередь, что нужно прежде всего, более актуально и реально достижимо (соответственно индивидуальным особенностям и возможностям ребенка). Если мы полагаем, что начинать работу с развития эмоционального взаимодействия, значит, нам необходим эмоционально-уровневый подход. Если мы видим, что ребенок никак не реагирует на попытки установления контакта, погружен в стереотипные виды деятельности, возможно использовать ТЕАССН-подход для выработки навыков структурированной деятельности. Поведенческий подход целесообразно применять для коррекции проблем поведения, для обучения навыкам концентрации внимания и произвольного подражания, если они отсутствуют или значительно отстают в развитии у ребенка.

Морозов С.А. выделяет основные коррекционные подходы на начальных этапах работы.

1. **Индивидуальные особенности ребенка** изучаются на диагностическом этапе. Задача будущих исследований – проследить четкую взаимосвязь между особенностями психики и поиском адекватного подхода. Однако, сформулировать ряд положений представляется возможным уже сейчас.

Существенную роль при выборе подхода играет *возраст ребенка*. Чем младше ребенок. Тем больше коррекционный подход должен учитывать существующий потенциал развития. Поэтому, например, ТЕАССН –подход не следует выбирать для ребенка раннего возраста, поскольку в рамках ТЕАССН, например, не ведется активная работа по развитию речи.

Особенности коммуникации – один из важнейших моментов при выборе коррекционного подхода. Если у ребенка есть в той или иной степени сохранные собственные резервы эмоционального реагирования и социально адекватных способов коммуникации, надо попытаться развивать их в рамках эмоционально-уровневого подхода.

Уровень развития когнитивной сферы. Если в ходе диагностического процесса выявлены (или предполагаются) выраженные когнитивные нарушения, может быть показан поведенческий подход. Это связано с тем, что в рамках поведенческого подхода хорошо разработаны способы выработки навыков, необходимых в качестве предпосылок обучения.

Наличие страхов и гиперсензитивности являются показаниями к использованию на начальных этапах коррекционной работы эмоционально-уровневого подхода.

2. Помимо индивидуальных особенностей, должна учитываться **социальная ситуация развития ребенка**, в том числе:

необходимость интеграции и социальной адаптации (в связи с тем, например, что приближается школьный возраст) иногда заставляет делать больший акцент на обучении ребенка следовать правилам поведения, принятым в обществе. Это приходится делать, несмотря на то, что ребенок психологически не всегда к этому готов. Если имеют место выраженные проблемы поведения, например, самоагрессия, при которой ребенок опасен для себя, первый этап работы должен быть направлен на преодоление такого поведения.

Позиция родителей по отношению к ребенку: если родители принимают ребенка полностью таким, какой он есть, если их в поведении

ребенка все удовлетворяет и они не стремятся в его поведении изменять, то использование, например, поведенческого подхода нецелесообразно.

Позиция родителей в отношении сотрудничества со специалистами также важна. Если родители не готовы, по разным причинам, заниматься с ребенком дома. Если нет возможности проводить обучение родителей, то использование ТЕАССН-программы и поведенческой терапии на первых этапах нецелесообразно. В то же время, эмоционально-уровневый подход может дать большие результаты, поскольку в его рамках взаимодействие с ребенком осуществляется здесь и сейчас.

Как подчеркивает Морозов С.А., очень важно, чтоб перед началом коррекционной работы родители и специалисты пришли к единому мнению о выборе ведущего подхода. Специалист должен предоставить родителям соответствующую информацию, высказать свое мнение о том, какой подход, по его мнению, адекватен в данном случае, но при этом не оказывать давление на семью. Именно родители должны принимать главное решение – как будет строиться работа с ребенком.

Новые направления практической помощи практической помощи детям с РАС. В ходе коррекционной работы с аутичным ребенком может возникнуть необходимость смены ведущего методического подхода и, если смотреть глубже, коррекционный подход, выбор конкретных методик работы должна определяться актуальными потребностями ребенка, научно обоснованными перспективами его развития и к сожалению – реальными возможностями государства, семьи и общества.

В свете этого понятие комплексности коррекционной работы приобретает новое, гораздо более широкое содержание.

Во-первых, как это принято в отечественной специальной педагогике, комплексность подразумевает медико-психолого-педагогический характер коррекции;

Во-вторых, нужно выбрать актуальный на данный момент основной коррекционный подход, причем в некоторых случаях его нужно не столько

выбрать, сколько создать, сконструировать исходя из особенностей статуса воспитанника и с учетом прочих факторов;

В третьих, определив актуальный на данный момент основной коррекционный подход, необходимо выбрать спектр дополнительных методов, не противоречащих основному, и определить параметры их применения;

В-четвертых, с учетом динамики развития в условиях коррекционной работы необходимо (по-возможности) предусмотреть возможность адаптации как основного, так и вспомогательных коррекционных подходов с учетом возникающих изменений и проблем.

Комплексная коррекция расстройств аутистического спектра.

Многолетний опыт работы Общества помощи аутичным детям «Добро» (г. Москва) и современные представления о коррекции РАС позволили сформулировать положения о комплексной коррекции расстройств аутистического спектра.

1. Целью коррекции является возможно более полная социальная адаптация или социализация ребенка с РАС.

2. При решении вопросов, касающихся лечения, воспитания обучения ребенка его интересы являются приоритетными.

3. Коррекция РАС строится поэтапно. В каждом случае продолжительность и содержание любого этапа, и даже количество этапов может быть различно в зависимости от особенностей нарушения, возраста начала коррекционной работы и адекватности используемых методов и р. Другими словами, коррекционная работа, по крайней мере, в начальный период, должна строится на основе индивидуальной коррекционной программы. Выделяют следующие этапы коррекционной работы: подготовительный, диагностический, начальный, пропедевтический, школьный и постшкольный.

Выбор задач коррекционной работы.

Как отмечают педагоги-практики, первый шаг к систематической коррекционной работе - это **выбор тех навыков, которые планируется формировать**, или тех **видов поведения, которые необходимо корректировать**. Выбор навыков осуществляется на основании данных, полученных в ходе диагностики. Кроме того, ориентируются на следующие факторы:

- а) на возрастную норму — есть ли этот навык у сверстников ребенка;
- б) на запросы родителей - чему хотят научить ребенка родители, какие виды поведения представляются им нежелательными;
- в) на социальную значимость навыков - насколько те или иные навыки важны для социальной адаптации ребенка, для его будущей жизни в обществе;
- г) на интересы и предпочтения ребенка.

Специалисты, учитывая мнение и пожелания родителей, должны принимать во внимание все вышеперечисленные моменты. Важно разрешить все вопросы и разногласия, которые порой возникают.

Если запрос родителей трехлетнего малыша — научить его читать, а при этом у него нет навыков диалога и не сформированы навыки опрятности, то следует объяснить родителям, что на текущий момент развития для ребенка эти навыки более актуальны. Кроме того, навык чтения в три года не соответствует возрастной норме. В то же время, если ребенок проявляет активный интерес к буквам и книгам, в какой-то форме этот интерес должен быть реализован. Поэтому, несмотря на то, что основной акцент в обучении будет сделан на наиболее социально значимые навыки, возможно введение небольших заданий с буквами в учебную программу.

При выборе непосредственного объекта коррекционной работы следует (по возможности, учитывая вышеизложенное) в первую очередь сосредоточиться на тех ее направлениях, в которых больше вероятность достаточно быстро получить положительный результат: успех в обучении какому-то навыку или в преодолении какой-либо проблемы поведения создает, укрепляет — пусть даже подсознательно - уверенность ребенка в

своих силах и может облегчить решение дальнейших задач обучения и воспитания.

Принципы разработки индивидуальных коррекционных программ

Разработка индивидуальных программ — исключительно важный и ответственный раздел работы: на основе данных обследования не только определяются цель и направление работы, не только ставятся конкретные задачи, но также предлагаются методы, способы решения этих задач и все, что с этим связано: необходимые условия, процедура обучения, способы учета данных, анализа результата и т. д. Необходимо заметить также, что индивидуальная программа — не только инструмент для педагога или психолога, но и документ, необходимый для взаимодействия с родителями и руководством разного уровня (от завуча до прокурора).

Как указывают С.А. Морозов и С.С. Морозова, форма программы, стиль ее написания определяются, прежде всего, избранным коррекционным подходом. В случае эмоционально ориентированных подходов стратегическое, перспективное планирование, конечно, проводится, но говорить о более конкретных программах в условиях, когда мы «идем за ребенком» сложно: программа становится скорее описанием в свободной форме, что вполне соответствует особенностям этой группы коррекционных подходов. Каких-то определенных рекомендаций именно к разработке программ здесь четко не сформулировано.

Виды программ. Для каждого ребенка должна быть общая индивидуальная программа, в которой обозначаются все основные задачи работы на несколько месяцев (чаще всего на полугодие) и принципиальные направления и средства их реализации.

Количество используемых одновременно индивидуальных программ по развитию отдельных психических функций, навыков, по работе с определенными формами поведения может быть различным, обычно не более четырех — пяти. Содержание программ меняются в зависимости от хода обучения. Если навык по какой-то причине не формируется - и это

подтверждается количественными данными, - то обучение по этой программе может быть приостановлено, или же изменен способ обучения. Все изменения документируются. Индивидуальные программы и прилагающиеся к ним количественные данные (таблицы, графики) являются основными инструментами для планирования и анализа коррекционного процесса.

Если говорить о **характеристиках индивидуальной программы**, то, как указывает С.А. Морозов и С.С. Морозова, во-первых, она должна быть **комплексной**, то есть к ее составлению и исполнению должны быть привлечены все необходимые специалисты (как правило, это психологи, коррекционные педагоги, логопеды, врач — детский психиатр, при необходимости врачи других специальностей).

Во-вторых, программа должна не только решать задачи психического развития и формирования навыков, но учитывать практические насущные задачи, связанные с обстоятельствами жизни ребенка и особенностями его развития.

В третьих, индивидуальная программа — должна быть *гибкой* во временном, содержательном и *методическом* отношениях: особенности развития при РАС таковы, что даже в среднесрочных планах и прогнозах невозможно быть полностью уверенным, и, поскольку решать проблемы развития ребенка важнее, чем выполнить программу точно и в срок (программа для ребенка, а не ребенок для программы), в программу при необходимости могут и должны вноситься необходимые изменения.

В-четвертых, программа — **реальный инструмент в практической работе с ребенком**, то есть она должна быть содержательной, а не формальной, индивидуальной и функциональной.

Чтобы программа стала действительно реальным инструментом для специалистов, работающих с аутичным ребенком, при ее составлении необходимо учитывать такие **факторы**, как индивидуальные особенности ребенка (специфику развития, возраст, интересы), социальную ситуацию развития, избранный ведущий коррекционный подход, а также ряд орга-

низационных моментов: возможность проведения необходимого объема занятий, особенности взаимодействия с семьей, наличие необходимых специалистов, функционал специалиста (объем и распределение нагрузки, требования к планированию и оформлению документации и т. д.).

Выводы по I главе. Сделанный анализ теоретических аспектов исследования позволяет утверждать, что нормативно-методическое обеспечение процесса сопровождения обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования сформировано в достаточном объеме. Совершенствование данного процесса является неотъемлемой частью развития социальных отношений общества.

Инклюзивное образование является логичным этапом развития образования. Инклюзивное образование для детей с РАС является наиболее предпочтительной формой. АОП является необходимым требованием ФГОС, позволяющим получить обучающемуся с РАС качественное образование.

Глава II Опыт организации образования и сопровождения обучающихся с РАС в общеобразовательной организации в условиях реализации ФГОС

2.1. Организационно-методические условия образования обучающегося с РАС

Учение – значительная часть учения жизни ребенка. Поэтому одной из важнейших педагогических задач нами выделено то, что такая жизнь ребенка должна быть полнокровной, яркой, эмоционально богатой, чтобы само обучение переживалось ребенком как процесс познания, приносящий радость. Ребенок не только готовится к жизни, но он уже живет. Воспитание ребенка в действительности означает воспитание жизни в ребенке.

Сегодня в Красноярском крае происходят активные организационные процессы развития инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов. Наш край является одним из лидеров по становлению (запуску) инклюзивного образования практически на всех уровнях образовательной вертикали. Выделение основных требований к образованию обучающихся данной категории требует научного и методического сопровождения и поддержки успешных практик развития инклюзивного образования в нашем регионе.

Согласно положению о пилотной площадке по инклюзивному образованию для обучающихся с ОВЗ, разработанному специалистами главного управления образования администрации города Красноярска, пилотная площадка - это учреждение, предоставляющее образовательные услуги обучающимся с ОВЗ, занимающееся разработкой и апробацией моделей реализации инклюзивного образования, создающее материально-технические, кадровые и другие условия для реализации права на образование.

Лицей №9 «Лидер» - это образовательное учреждение, ставшее в 2015 г. одной из пилотных площадок, по реализации проекта инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра. Лицей №9 – это большая школа, с численностью учащихся 1200 человек. Около 500 человек учится в начальной школе. Лицей ориентирован на повышенные образовательные результаты, и хоть нет никакого отбора при поступлении, но есть предшкольный уровень образования «Дошколенок», в котором будущих первоклассников готовят к тем требованиям, которые будут предъявлены. Родители также ориентированы на высокие образовательные и социальные достижения детей. Образовательная программа лицея ориентирована на достижение следующих результатов: осознанность и ответственность, самостоятельность; продуктивность (каждая деятельность заканчивается созданием продукта, который предъявляется публично в реальной и виртуальной среде); высокая технологическая грамотность; креативность (создание принципиально новых идей). Для достижения этих результатов при всем разнообразии обустройства среды удерживаются общие принципы: командность и индивидуализация (возможность эффективно работать с другими, при необходимости, двигаясь по индивидуальной образовательной программе, достигая собственных целей, используя подходящие для конкретного учащегося способы и инструменты); успешность каждого (организация ситуации успеха каждого ребенка, рейтинги разного уровня и характера); современная технологическая образовательная среда (насыщенная оборудованием среда, которая активно используется ребенком); постоянное обновление образовательной среды и технологий (не ребенок для школы, а школа для ребенка); событийные образовательные программы; школа целого дня; нелинейное расписание; содержательная (компетентностная) система оценивания достижений ребенка. Такая образовательная практика выстраивалась много лет в рамках проекта, с которым лицей №9 «Лидер» стал федеральной инновационной площадкой. И никогда раньше лицей не был ориентирован на работу с

детьми с ОВЗ, и количество детей, которые слабо справляются с программой в лицее единицы. В связи с этим, с одной стороны, было понятно, что введение инклюзивного образования для детей с ОВЗ – это будет шоковая терапия для коллектива, ориентированного на работу скорее с изначально успешными детьми, а, с другой стороны, было очевидно, что инклюзивное образование – это будущее школы, это ближайшая реальность, и созданная среда и в особенности программа лицея, как никакой другой школы, подходят для того, чтобы выстроить работу по индивидуальной траектории развития ребенка и вести его через усиление сильного в нем, к его успеху. Ведь именно это заложено в идеологии школы.

При этом, важно подчеркнуть, что в лицее нет специальных коррекционных классов, и ресурсной комнаты. Инклюзивное образование выстраивается на работе службы психолого-педагогической поддержки и специально организованного образовательного процесса и среды.

Модель инклюзивного образования лицея №9 «Лидер» основывается на преемственности детский сад – школа, что особенно актуально при работе с детьми с РАС. Основная задача этого этапа – познакомиться с ребенком, выстроить для него грамотный переход из детского сада в лицей. Для этого происходят встречи с педагогической командой детского сада, на которых обсуждаются эффективные методы работы с ребенком, которые уже найдены, и хорошо работают, выясняется что любит ребенок, в чем его сильные стороны, какая система мотивации может работать, выясняется уровень развития ребенка. Используя рекомендации коллег из ДООУ, выстраивается предварительная программа ребенка. Далее семье рекомендуется начать посещение занятий по программе «Дошколенок» вместе с другими детьми, либо просто регулярное посещение лицея, и возможно коррекционно-развивающих занятий в лицее, для того, чтобы ребенок с РАС начал привыкать к новой дороге до школы, к новому месту, людям. Уровень сложности и интенсивности включения ребенка в

образовательный процесс зависит от его состояния и возможностей. Очень динамично изменяется.

Подготовительный этап модели психолого – педагогического сопровождения детей с РАС начинается за год до поступления в первый класс. Совместная разработка единых подходов к организации и содержанию воспитательно - образовательного процесса, обеспечивающего непрерывность образовательного процесса детский сад – школа для детей с особыми образовательными потребностями, позволяет также заранее прогнозировать те проблемы, которые могут возникнуть у ребенка в начале обучения и начать совместно работать над ними. Учителя начальной школы и специалисты (педагог-психолог, учитель – дефектолог, логопед), наблюдая за ребенком в процессе игры и обучения в детском саду, имеют достаточно информации о ребенке, о сильных и слабых сторонах его личности. Ознакомление с документацией и динамикой развития детей в детском саду имеет огромное значение для дальнейшей работы с ребенком при поступлении его в школу.

В направлении преемственности (детский сад – школа, развивающий центр – школа) была проделана четко спланированная работа всей команды сопровождения:

- ознакомление с документацией и динамикой развития ребенка из характеристик предыдущих педагогов, с которыми занимался ребенок, общение с ними.
- посещение школы родителями ребенка
- обзорная экскурсия, знакомство со специалистами, школой;
- консультации родителей, выявление индивидуальных особенностей ребенка;
- подготовка учителя к встрече с ребенком.
- консультации педагогов по вопросам дальнейшего обучения и развития ребенка.

- посещение ребенком с родителем школы во второй половине дня и по субботам, во время работы «Дошколенка».

В это же время в лицее проводится комплекс мер, направленных на формирование толерантного отношения к детям с особенностями в развитии.

В рамках создания инклюзивной культурной среды в школе, проводятся такие мероприятия как:

- проведение акций, занятий с учащимися, общих просветительско-ознакомительных собраний с родителями учащихся в регулярном классе, где родители могут получить ответы на часто задаваемые вопросы: не станут ли дети с РАС примером плохого поведения для других детей? Есть ли способы этого избежать? По какой программе будет учиться ребенок с РАС? Дети с РАС представляют ли опасность для обычных детей? Зачем детям с РАС нужна общеобразовательная школа? Разве им не лучше в коррекционной?
- выставление информации на школьный сайт, работа на форуме, выпуск буклетов, брошюр.

Процесс инклюзии подразумевает не только готовность общества принять ребенка с особенностями развития, но и возможность ребенка войти в это сообщество не «ломая» его, установить отношения с другими членами сообщества. С нашей точки зрения именно при этом происходит взаимное обогащение (развитие) как ребенка, так и собственно (среды). Важным моментом переговоров с родителями являются предъявление им тех поощрений/бонусов, которые получают их дети с приходом в класс ребенка с РАС. А их не мало:

- 1) в классе регулярно находится еще один взрослый, что создает дополнительные условия присмотра и безопасности детей;
- 2) на переменах регулярно организуются игры с детьми;
- 3) дети получают гораздо больше внимания узких специалистов – психолога, дефектолога и логопеда, по сравнению с детьми других классов, ведь эти специалисты, решая задачу социализации ребенка с РАС, будут работать со всем классным коллективом. А вопросы

построения коммуникации и социализация – это те аспекты, в которых нужна помощь многим детям начальной школы.

- 4) введение работы с сенсорным материалом на динамических паузах и переменах.
- 5) благодаря поиску современных эффективных методов развития детей с РАС, педагоги лицея были обучены по программе Brain Gim (гимнастика мозга), и теперь применяют эти упражнения на занятиях для всех детей.
- 6) обогащенная образовательная среда, кабинет психолого-педагогического сопровождения – это все новые ресурсы, которые появляются для всех детей.
- 7) повышение профессиональной квалификации педагогов.

Основные задачи в реализации нашей модели при сопровождении ребенка с РАС.

1. Создание и поддержание спокойной, стабильной и безопасной обстановки вокруг ребенка.
2. Физическое сопровождение воспитанника в ходе бытовых ситуаций, режимных моментов.
3. Проведение индивидуальных коррекционно - развивающих занятий.
4. Оказание помощи аутичному ребенку на фронтальных и подгрупповых занятиях, проводимых учителем класса.
5. Развитие коммуникативных навыков и возможностей, формирование направленности на других детей.
6. Помощь в инициировании контактов с другими детьми и взрослыми.
7. Помощь в формировании психологического климата класса, доброжелательных, дружеских взаимоотношений между детьми и адекватных форм коммуникации друг с другом и с «особым» ребенком.
8. Преодоление нежелательного поведения ребенка.

9. Мотивация учащегося к учебной деятельности, включение в совместную деятельность с другими детьми.

Именно с этого момента и начинается работа по написанию адаптированной образовательной программы для ребенка с РАС. Именно этот момент становится фундаментом для дальнейшей реализации АОП. Успешное прохождение периода адаптации даст нам 90% успеха дальнейшей динамики.

Каждый адаптационный этап тщательно планируется с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей, что заведомо ведет к позитивному восприятию учебных обязанностей и школьной нагрузки. Опираясь на знание потребностей, особенностей развития и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра, закладываются предпосылки работы, которая в дальнейшем отражается в адаптированной образовательной программе, в коррекционно - развивающих занятиях, в участии ребёнка в классных мероприятиях, занятиях в рамках дополнительного образования вместе с другими учениками регулярного класса.

Как это было. Представляем свой первый опыт инклюзивного включения ребенка с РАС в первый класс и его прохождению этапов адаптации в образовательном учреждении.

Важный этап - знакомство с родителями ребенка, первая встреча была тщательно продумана. Основной задачей было установление теплого и сердечного контакта, чтоб родители ощутили, что мы вместе. К радости, у нас так и получилось и поэтому мы в полной мере смогли поговорить и понять позиции родителей, их ожидания, а так же определить степень участия их в процессе инклюзивного образования. Родители с готовностью поделились с нами сильными и слабыми сторонами ребенка, поэтому мы вместе определили наиболее благоприятные условия для предстоящего знакомства ребенка с нами, командой специалистов.

После знакомства с родителями, командой сопровождения мы тщательно изучили условия и рекомендации, прописанные в заключении ПМПК. Соотнесли с тем, что услышали от родителей и определили, что наш ребенок готов по основным критериям к включению в инклюзивный класс, а именно:

- отсутствие медицинских противопоказаний;
- физическая готовность – определенная сформированность моторных функций, выдержка нагрузок (приблизительно 2-3 часа бодрствования);
- определенная сформированность произвольной регуляции – минимальная способность к концентрации внимания, отсроченное подражание
- умение подчиняться определенным социальным нормам – относительная адекватная реакция на запреты, выполнение определенных правил, режимных моментов;
- самостоятельность – умение занять себя чем-либо;
- наличие навыков социального взаимодействия, элементарных коммуникативных навыков – опыт общения со сверстниками, доверительное отношение к новому взрослому, возможность вербально либо жестами обратиться с просьбой самому, ответить на приветствие или обращение.

Согласно этому, определили объем работ, составили примерный график знакомства специалистов с ребенком. И с волнением ожидали дня знакомства с мальчиком. И вот 1 сентября, особый ребенок переступил впервые порог школы.

Представляем выдержки из наблюдений за учащимся с 1 по 18 сентября 2015г.

Первые дни. Из карты наблюдений.

Аффективные вспышки (крик, визг, плач, падение на пол, разбрасывание предметов, пинает дверь, может ударить взрослого)

Реакция на запрет (крик и плач)

Нежелание сидеть за столом

Контакт нестойкий, малопродуктивный

Отсутствие интереса к совместной деятельности

Быстрое пресыщение деятельностью

Низкий уровень развития общей и мелкой моторики

Основные цвета не знает

Дифференциация по категориям не доступна

Не соотносит цифры и количество от 1 до 3

Не составляет числовой ряд до 5

Не сформирован указательный жест

Не просится в туалет

Не называет имя, фамилию, сколько лет.

Как начинался процесс взаимодействия с ребенком?

Первой познакомилась с ребенком педагог-психолог. Она сначала индивидуально, а потом с малой группой ребят показала Коле пространство класса, сенсорной комнаты, спортивного комплекса, который находится рядом с классом и ребята там играют на переменах. Постепенно негативизм стал стихать.

Ребенок был доволен, с удовольствием принимал знакомство и включался в игровые моменты, задаваемые психологом. Видя такой настрой, постепенно к знакомству стали подключаться учитель, логопед, тьютор и дефектолог. Почти со всеми новыми взрослыми контакт установился сразу и вскоре каждый из специалистов смог брать ребенка для индивидуальных занятий отдельно в свой кабинет. На этом этапе мы ставили основными задачами следующее:

- постепенное знакомство с участниками команды сопровождения;
- установление контакта с каждым новым взрослым;
- преодоление негативных эмоциональных переживаний и реакций;
- формирование положительного контакта между ребенком и новыми взрослыми;

- формирование и закрепление элементарных коммуникативных навыков между ребенком и новым взрослым.

Когда каждый из нас на индивидуальных занятиях провел свое диагностическое обследование, мы вновь собрались для обсуждения. И приступили к этапу углубления по работе в адаптационный период ребенка. В этот период специалисты наблюдают, обсуждают и оценивают социальную ситуацию в классе, вырабатывают стратегию дальнейшей работы по формированию сплоченности в детской группе. На уроках нами учитывается необходимость **социализации** «особого ребенка» в группе сверстников. Известно, что для нормальной полноценной жизни ребенка в школе важны не только учебные навыки, но и его возможность взаимодействовать с другими детьми, важны коммуникативные умения и такие качества личности, как отзывчивость, чуткость, доброта, внимание к эмоциональному состоянию другого ребенка. Постановка задач и планирование работы учителя и тьютера в классе основываются на данных о состоянии коммуникативных навыков и потребности в общении особого ребенка, а также на данных об отношении к нему детей и взаимоотношениях в классе. Согласно этому у нас заведено:

- проведение в классе ритуала приветствия между детьми в начале дня;
- проведение игровых перемен, включение «особого ребенка» в сферу общения всех детей;
- реализация совместных проектов, экскурсии, праздники и др. во внеурочное время.

В классе ребенок находится столько, сколько может выдержать, до наступления перегрузки. Затем отдыхает в ресурсной комнате. Ресурсная комната – это место разгрузки, отдыха ребенка, но также и место продолжения его обучения. Но и отдых – разгрузка ребенка носит как социальную, так и образовательную направленность. После необходимого отдыха ребенок снова возвращается в класс. С целью профилактики утомления, нарушения осанки, зрения обучающихся на уроках проводятся

физкультминутки и гимнастика для глаз. В оздоровительных целях в школе созданы условия для реализации потребности детского организма в двигательной активности:

- гимнастика до учебных занятий;
- динамические паузы в середине учебного дня;
- проведение гимнастики и физкультминуток на уроках;
- подвижные игры на переменах;
- уроки физической культуры;
- ритмика;
- внеклассные спортивные мероприятия.

Начав с 5-10 минут возможного присутствия на уроке с тьютором, в ноябре-декабре, время активного присутствия ребенка на уроке увеличилось до 20-30 минут. А на любимых занятиях он занимается сам весь урок, как в присутствии тьютера, так и без него. Все специалисты работают слажено, ориентируясь на состояние ребенка. Расписание класса задано, а расписание ребенка с РАС динамично меняется исходя из его возможностей.

Сейчас мы активнее включаем практику, когда все специалисты по соответствующему расписанию не только выводят ребенка из класса на индивидуальную работу, но и сами приходят в класс к ребенку. Таким образом, они становятся не только помощниками ребенка с РАС, но и помощью для педагога, для других детей. Инклюзивное образование становится более ресурсным для всех учащихся.

Расписание ребенка с РАС в конце ноября в лицее №9 выглядело следующим образом (таблица 1):

Расписание занятий обучающегося с РАС

Таблица 1.

Понедельник	Четверг
<p><u>Математика:</u> 1 половина урока-на урок/оставшаяся часть-Тьютор в ресурсной комнате</p> <p><u>Чтение:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - психолог</p> <p><u>Ритмика:</u> полный урок</p> <p><u>Театр:</u> полный урок</p> <p><u>Письмо:</u> 1 половина-на уроке/ оставшаяся часть - Тьютор</p>	<p><u>Окружающий мир:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - психолог</p> <p><u>Математика:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - Тьютор</p> <p><u>Чтение:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - Тьютор</p> <p><u>Физическая культура:</u> полный урок</p> <p><u>Письмо:</u> 1 половина-на уроке/ оставшаяся часть - Тьютор</p>
Вторник	Пятница
<p><u>Математика:</u> 1 половина-на уроке/ оставшаяся часть - дефектолог</p> <p><u>Физическая культура:</u> полный урок</p> <p><u>Письмо:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - Тьютор</p> <p><u>Окружающий мир:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - логопед</p> <p><u>ИЗО:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - Тьютор</p>	<p><u>Английский язык:</u> вместо урока приходит к 8.20 к дефектологу</p> <p><u>Музыка:</u> полный урок</p> <p><u>Чтение:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - Тьютор</p> <p><u>Письмо:</u> 1 половина-на урок/ оставшаяся часть - логопед</p> <p><u>Информатика:</u> полный урок</p>
Среда	
<p><u>Физическая культура:</u> полный урок</p> <p><u>Математика:</u> 1 половина - урок/ оставшаяся часть - дефектолог</p> <p><u>Чтение:</u> 1 половина-урок/ оставшаяся часть - Тьютор</p> <p><u>Письмо:</u> 1 половина-на уроке/ оставшаяся часть - психолог</p> <p><u>Технология:</u> 1 половина-на уроке/ оставшаяся часть - Тьютор</p>	

Здесь вы видите вторую циклограмму, где ряд уроков посещаются учащимся полностью. В первые почти 3 месяца такие уроки отсутствовали и даже исключались полностью, например: ритмика. Основные задачи этого этапа, которые мы реализовали:

- диагностические обследования;
- составление «личностного профиля»;
- разработка индивидуального маршрута;
- определение способов реализации;
- составление циклограммы как основного продукта по реализации индивидуального образовательного маршрута в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Благодаря такому подходу, мы мягко и без негативной реакции ребенка достигли увеличения времени, когда мальчик спокойно и с желанием занимается в общем классе с 5-7 минут до 20-30 минут. Подтверждением успешного включения в класс в таком режиме, послужили отзывы родителей, которые стали отмечать, что их сын с удовольствием утром подходит к школьной форме, охотно одевается и с готовностью идет в школу, при этом отпала необходимость заходить в магазин за покупкой киндер сюрприза, как это было в сентябре. Данные критерии, показывающие внутренний комфорт ребенка и отражающийся во внешнем адекватном поведении ребенка стали подтверждением для нас успешного адаптационного периода. Поэтому этап полного включения в класс был достаточно быстрым и комфортным. К окончанию второго месяца, Коля показывал нам те результаты, которые мы ставили в задачах данного этапа.

- 1) Формирование умения работать индивидуально в одном пространстве с новыми людьми.
- 2) Эмоциональный контакт со сверстниками.
- 3) Развитие разнообразных манипуляций с предметами в процессе взаимодействия со сверстниками.

- 4) Адекватная реакция на запреты.
- 5) Проявление интереса к деятельности сверстников.
- 6) Появление и увеличение попыток ребенка инициировать контакты со сверстниками.

В течение всего периода мы ведем междисциплинарный журнал наблюдения и анализа. В нем каждый специалист сопровождения и основной учитель фиксирует значимые моменты проявлений ребенка, достижения и что не получилось. Активное участие в ведении журнала принимают родители, отмечая там же, что происходит дома (настроение, новые социально-бытовые навыки, знания, наличие или отсутствие поведенческих проблем, интерес или его отсутствию в жизни семьи и взаимодействии с членами семьи).

Таким образом, мы отметили, что ребенок прошел успешно период адаптации и на тот период показывал следующие школьно-значимые функции:

- умение работать за учебным столом в течение 10-15 мин.;
- комфортное самочувствие за учебным столом во время выполнения задания (не плачет, не прячется под стол);
- самостоятельно или с взрослыми занимается каким-либо видом деятельности (рисование, штриховка, разные действия с предметами и др.);
- несложное взаимодействие с взрослыми (отвечает на его вопросы, выполняет его просьбы);
- адекватное отношение к учебному материалу и его использование;
- возможность переключения видов деятельности с минимальными неадекватными проявлениями.
- частичная сформированность графических навыков: умение пользоваться карандашом, держать в руке ручку, совершать какие-либо графические движения на листе бумаги;
- минимальная сформированность произвольной глазодвигательной активности: проследить за движением пальца или карандаша по тексту.

На основании выше представленных материалов с учетом требований к структуре АОП вариант 8.4., а также по результатам диагностики мы разработали индивидуальную специальную программу развития (СИПР), которая ориентирована на зону ближайшего развития. При составлении программы мы руководствовались опытом и методические рекомендациями ученых, педагогов-новаторов в этой области А.М. Царева, С.С. Морозовой, О.С. Никольской, Ольги Богдашиной, С.В. Алехиной, А.В. Хаустова. Трудami и разработками зарубежных коллег Эрика Шоплера, Патрика Сансона, Темпл Грандин, а так же методическими разработками наших коллег из Международного института аутизма Красноярского Педагогического Университета им. Астафьева: О.Л. Беляевой., А.В. Мамаевой, В.С. Попова, Е.В. Череневой и др.

Адаптированная образовательная программа для нашего обучающегося включает:

- коррекцию дезадаптивного поведения;
- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование альтернативных способов коммуникации;
- формирование базовых учебных действий;
- предметную область;
- коррекционно-развивающую область;
- нравственное развитие;
- взаимодействие с семьей.

В содержании СИПР мы отразили возможные результаты личностного развития:

- 1) осознание себя, своего «Я»; осознание своей принадлежности к определенному полу; социально-эмоциональное участие в процессе общения и совместной деятельности;
- 2) развитие адекватных представлений об окружающем социальном мире, овладение социально-бытовыми умениями, необходимыми в

повседневной жизни дома и в школе, умение выполнять посильную домашнюю работу, включаться в школьные дела;

3) умение сообщать о нездоровье.

4) владение элементарными навыками коммуникации и принятыми нормами взаимодействия;

5) первоначальное осмысление социального окружения;

6) развитие самостоятельности;

7) овладение общепринятыми правилами поведения;

8) наличие интереса к практической деятельности;

9) воспитание интереса и положительного отношения к урокам;

10) умение слушать учителя и выполнять инструкции;

11) умение соблюдать правила поведения на уроке;

12) желание оказывать взаимопомощь и взаимовыручку;

13) умение работать в паре и в команде

Отразили в содержании те возможности, которым учащемуся будет предоставлена возможность научиться в разных образовательных областях.

Учащийся получит возможность научиться в предметной области «Русский язык (Графика и письмо):

- обводить шаблон и делать штриховку.

- выполнять ритмические и пальчиковые упражнения.

- прописывать изученные буквы.

- называть изученные буквы.

- В предметной области «Математические представления»

- различать, сравнивать предметы по форме, цвету и величине.

- различать, сравнивать (один-много-пусто)

- соотносение предметов по количеству в пределах 5 (10).

- называть временные представления: день, ночь;

- называть пространственные представления: верх-низ.

- соотносить число с соответствующим количеством предметов, обозначать его цифрой.

В предметной области «Литературное чтение» (Альтернативное чтение)

- использовать доступные невербальные (жесты, рисунки, пиктограммы, предметные и символические календари, вокализации, голосовые реакции и другие) и вербальные средства общения в практике взаимодействия с взрослыми и детьми для решения практических задач;

- понимать и использовать изученные слова и простые фразы, обозначающие объекты и явления окружающего мира;

- использовать знакомый речевой материал в процессе коммуникации в бытовых и практических ситуациях.

В предметной области «Ознакомление с окружающим миром»

учащийся получит представления:

- о явлениях и объектах, о неживой природе (дождь, снег, лужа, небо, солнышко);

- о признаках времени года (осень, зима, весна, лето).

- о семье (мама, папа, я, брат)

- о сезонных изменениях (тепло - холодно, падают листья, идет снег, идет дождь)

- о животном мире (кошка – собака, волк-заяц, воробей-ворона);

- о растительном мире (огурец-помидор, груша - яблоко, дерево)

- о понятиях (полезно - вредно, опасно - безопасно).

В предметной области «Физическая культура»

- выполнять доступные виды движений на уроках физкультуры и вне их;

- освоить основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазание)

- понимать правила поведения на уроках физкультуры, умение выполнять доступные виды упражнений по подражанию, по образцу, по словесной инструкции;

- проявлять желание включаться в доступные подвижные игры и занятия.

В образовательной области «Музыка»

учащийся получит возможность научиться:

- правильно сидеть или стоять при пении;

- пользоваться приемами игры на детских музыкальных инструментах.

- понимать силу звучания: тихо, громко;

В предметной области «Технология»

- овладение предметными действиями как необходимой основой для самообслуживания, коммуникации и трудовой деятельности;

- наличие интереса к действиям с предметами и материалами;

- умение выполнять простые действия с предметами и материалами;

- умение следовать наглядному плану при выполнении предметных действий.

В содержание коррекционно-развивающей области отразили следующие направления:

- Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие

- Сенсорное развитие

- Двигательное развитие

- Предметно-практические действия

Коррекционно-развивающие занятия

Основные задачи реализации содержания данного направления:

- Коррекция отдельных сторон психической деятельности

- Коррекция нарушений познавательной и эмоционально-личностной сферы

- Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях

- Формирование социально-приемлемых форм поведения

- Дополнительная помощь в освоении отдельных предметно-практических действий, в формировании представлений, в формировании и закреплении базовых моделей социального взаимодействия.

- Развитие индивидуальных способностей, творческого потенциала обучающегося.

В нашей образовательной организации коррекционно-развивающие занятия проходят как в индивидуальном, групповом режиме, а так же непосредственно в основном классе, когда специалист приходит на урок. Все занятия проводятся, учитывая особенности здоровья ребенка, его возможности, с опорой на умения ребенка, которые ему приятны и доставляют удовольствие. Если предлагаемое задание или дидактический материал вызывает агрессию, раздражение, нужно заменить его другим. В урочное время на фронтальных занятиях или уровневых, прежде всего, учитываем, что среди аутичных детей нет двух одинаковых. Поэтому, ответив на вопрос, а что интересует, привлекает и интересует ребенка (собирать лего, пазлы, разрезные картинки, шнуровать, рисовать, танцевать, слушать музыку), мы устанавливаем способы коррекции на уроках или вообще не привлекаем к некоторым из заданий. Если ребенку неприятны громкие звуки, то дозируем музыкальные занятия. Если возбуждают, пугают эстафеты, шумные игры, то тьютор поощряет ребенка к двигательной активности, способствующей осознанию своего тела в индивидуальном порядке при помощи физических упражнений, приятных ребенку. Бывает, что неговорящие дети пропевают те слова, которые не могут произнести. Мы учитываем данные рекомендации, предлагая такие исследования на занятиях совместно с другими детьми. Неизбежны и спонтанные реакции (истерики, швыряние предметов, падения на пол, крики). В таких случаях направленное выполнение упражнений следует за работой над улучшением поведения, ибо изменение поведения становится на этот момент первоочередным предметом дальнейшего действия. Чаще всего это не контролируется ребенком, и поэтому специалисты, понимающие такие состояния, прежде всего сами спокойно к этому относятся (или даже игнорирует) и объясняют детям в группе истинную причину такого поведения. Учитель предлагает одноклассникам оказывать посильную помощь, не вступать в споры и ссоры с аутичным

ребенком, а учитывать, что данный воспитанник является частью коллектива, просто он ДРУГОЙ и нуждается в помощи! Поощряем ребенка с РАС подходить к детям, задавать вопросы, благодарить, присоединяться к совместной игре. Так дети направляются «навстречу» друг другу. Учим обращаться к ребенку с РАС простыми фразами, смотреть прямо на него, даже иногда взяв за подбородок, чтобы установить зрительный контакт. Объясняем, что голос не должен быть монотонным, нужно подчеркнуть главное слово при обращении, выразить чувство на лице (радость, огорчение, уныние).

Таким образом, оказание помощи в развитии жизненной компетенции ребенка с РАС осуществляется в рамках:

- развития адекватных представлений о себе, осмысление, упорядочивание и дифференциация собственного жизненного опыта;
- овладения социально-бытовыми умениями, навыками;
- овладения навыками коммуникации;
- дифференциации и осмысления картины мира и её временно-пространственной организации;
- осмысления своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Для повышения мотивации ребенка к образовательному процессу мы используем на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях компьютерные программы, так как данные программы могут служить одним из средств оптимизации процесса коррекционной работы. Еще Константин Дмитриевич Ушинский говорил: «Детская природа требует наглядности. Английская пословица гласит: «Я услышал и забыл, я увидел и запомнил». Методическая сила мультимедиа как раз и состоит в том, что ученика ОВЗ легче заинтересовать и обучать, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов. Такие занятия быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами, вызывают интерес и делают разнообразным процесс передачи информации.

Таким образом, использование ИКТ на занятиях позволяет:

- активизировать познавательную деятельность детей;
- индивидуально подходить к каждому ребенку, используя разноуровневые задания;
- повышать интерес к обучению (мотивация);
- осуществлять дифференцированный подход;
- эффективно отрабатывать навыки письма, развития творческих способностей;
- формировать привычки учебной деятельности.
- внедрять современные педагогические технологии в процесс коррекционных занятий. (Занятия с использованием компьютера нужно проводиться фрагментарно, при этом обязательно соблюдение СанПиНов).

Физическое сопровождение ученика в ходе бытовых ситуаций, режимных моментов предполагает удерживание его в поле зрения, при необходимости - показ действий, совместное выполнение действий, предупреждение возможных казусов (облизывание предметов, выцарапывание чего-либо и т.д.). Следим, чтобы не было долгой задержки в кабинке туалета, раскручивания рулонов бумаги. Каждый раз тьютор проговаривает правила посещения кабинки туалета и порядок действий внутри. При приеме пищи сопровождающий сидит рядом и следит за соблюдением диеты ребенка, правилами культуры за столом, предупреждая вскакивания, раскачивания, рассказывает о пользе продуктов и культуре питания. Взрослый организует беседу, чтобы ребенок сам проговаривал правила и мог контролировать свое поведение. Так мы помогаем аутичному ребенку внести порядок в свой мир.

В коррекции большая роль отводится родителям, которые участвуют и в индивидуальной работе специалистов. Родителям дается домашнее задание по работе с детьми, как дома, так и в социуме, родители по необходимости подбирают дидактический и вспомогательный материал по заданию педагогов. Такое сотрудничество является обязательным, в том

числе и для того, чтобы согласовывать содержание занятий, методику взаимодействия с ребенком, предъявлять единые требования.

На каждом занятии специалисты фиксируют мельчайшие шаги – достижения ребенка. Ведется журнал наблюдения и анализа. В нем каждый специалист сопровождения, основной учитель и родители фиксируют значимые моменты проявлений ребенка, достижения и что не получилось. Родители отмечают, что происходит дома (настроение, новые социально-бытовые навыки, знания, наличие или отсутствие поведенческих проблем, интерес или в отсутствии интереса в жизни семьи и взаимодействии с членами семьи). Этот журнал позволяет выстраивать конструктивную содержательную коммуникацию специалистов с родителями относительно результатов и задач развития ребенка.

Благодаря программе, которая включает в себя ресурсы дополнительного образования, удалось найти предметы, на которых ребенок включается в процесс обучения и с тьютором, и даже самостоятельно (информатика). Из предметов основной программы – это музыка, ритмика. На эти уроки ребенок совсем отказывался ходить, сейчас полностью на них присутствует. Это физкультура, (сначала включался только на моменте эстафет, теперь полностью весь урок с выполнением большинства этапов урока).

Таким образом, через содержание адаптированной образовательной программы, мы стремимся соответствовать нашим основным целям:

- сохранение и укрепление здоровья ребенка;
- его личностное развитие.

Ведущие линии этого развития:

- физическое;
- социальное;
- познавательное;
- эстетическое.

А также стремимся обогатить преемственность содержания непрерывного образования в звене дошкольная образовательная организация (ДОО) – начальная школа новыми содержательными компонентами:

- во-первых, **эмоциональным компонентом** – учет специфики эмоциональной сферы личности ребенка, обеспечение эмоциональной комфортности школьника в процессе обучения, приоритет положительных эмоций, построение процесса обучения на оптимистической гипотезе;

- во-вторых, **деятельностным компонентом** – обеспечение связей ведущих деятельностей смежных периодов, опора на актуальные для данного периода деятельности, создание условий для формирования предпосылок ведущей деятельности следующего возрастного периода;

- в-третьих, **содержательным компонентом** – правильное соотношение между знаниями об окружающем мире, о самом себе, о процессе познания, установление перспектив в содержании обучения от дошкольного детства к начальной школе;

- в-четвертых, **коммуникативным компонентом** – учет особенностей общения детей с РАС младшего школьного возраста, обеспечение непосредственного и контактного общения;

- в-пятых, **педоцентрическим компонентом** – постановка в центр образовательного процесса ребенка, индивидуальный характер его образования, прослеживание связей между ним и окружающим миром:

- ребенок и предметный мир;
- ребенок и природа;
- ребенок и другие люди и т.д.

2.2. Мониторинг успешности освоения АОП обучающегося с РАС

С целью отслеживания результатов, своевременной коррекции содержания программы, понимания динамики развития ребенка, мы ведем еженедельный учет видов деятельности, степень освоения запланированного, достижений положительных проявлений в поведении ребенка с РАС.

С помощью условных обозначений, все параметры переводим в бальную шкалу от 0 до 6.

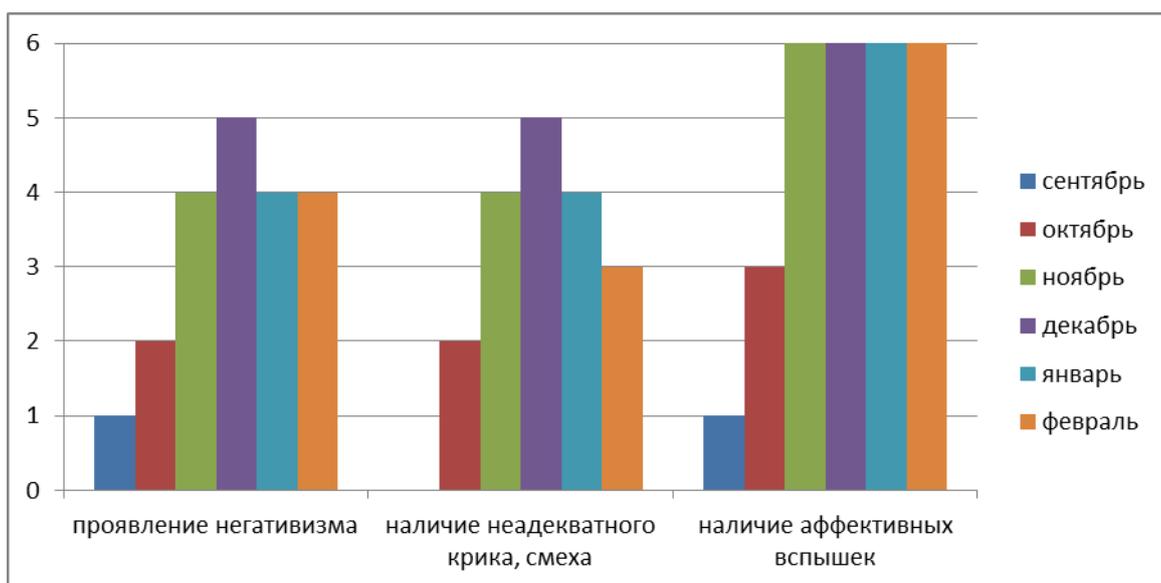
Мониторинг по коррекции поведенческих проблем:

- ▶ 0 – постоянно проявляется данная проблема
- ▶ 1 – чаще, чем 1-2 раза в день
- ▶ 2 – каждый день 1-2 раза в день
- ▶ 3 – чаще, чем 2 раза в неделю
- ▶ 4 – 1-2 раза в неделю
- ▶ 5 – ни разу за неделю
- ▶ 6 – отсутствие данной поведенческой проблемы за месяц.

Соответственно так выглядит динамические изменения по коррекции поведенческих проблем.

Динамические изменения по коррекции поведенческих проблем

Рисунок 1.



Уровни освоения (выполнения) действий/операций.

1.Пассивное участие/соучастие.

0 баллов - действие выполняется взрослым (ребенок позволяет что-либо сделать с ним).

2.Активное участие. Действие выполняется ребенком:

1б.- со значительной помощью взрослого

2б.- с частичной помощью взрослого

3б.- по последовательной инструкции (изображения или вербально)

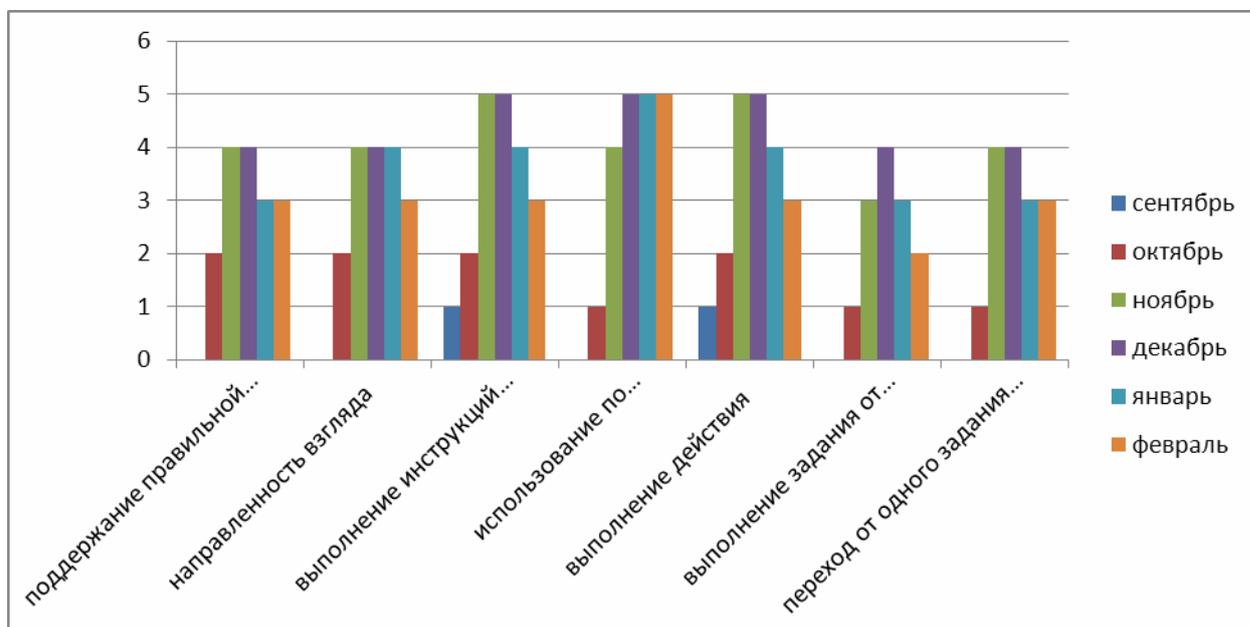
4б.- по подражанию или по образцу

5б.- самостоятельно с ошибками

6б.- самостоятельно

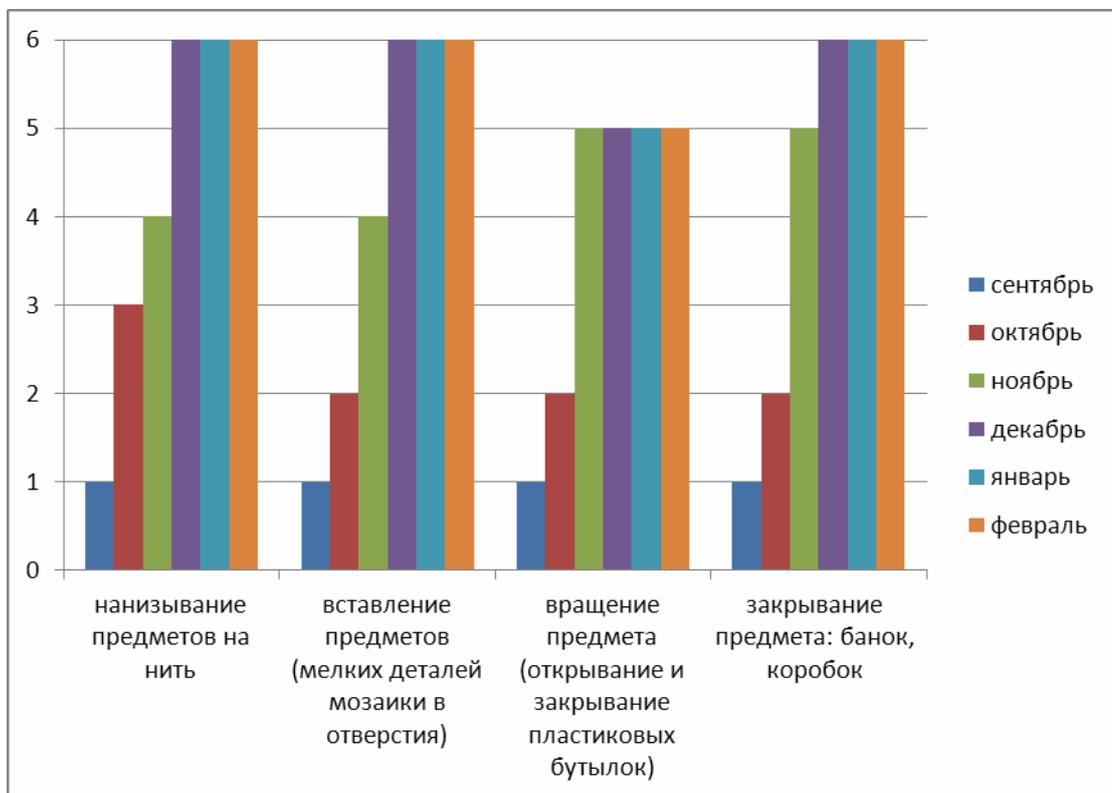
Динамические изменения по коррекции поведенческих проблем
(продолжение)

Рисунок 2.



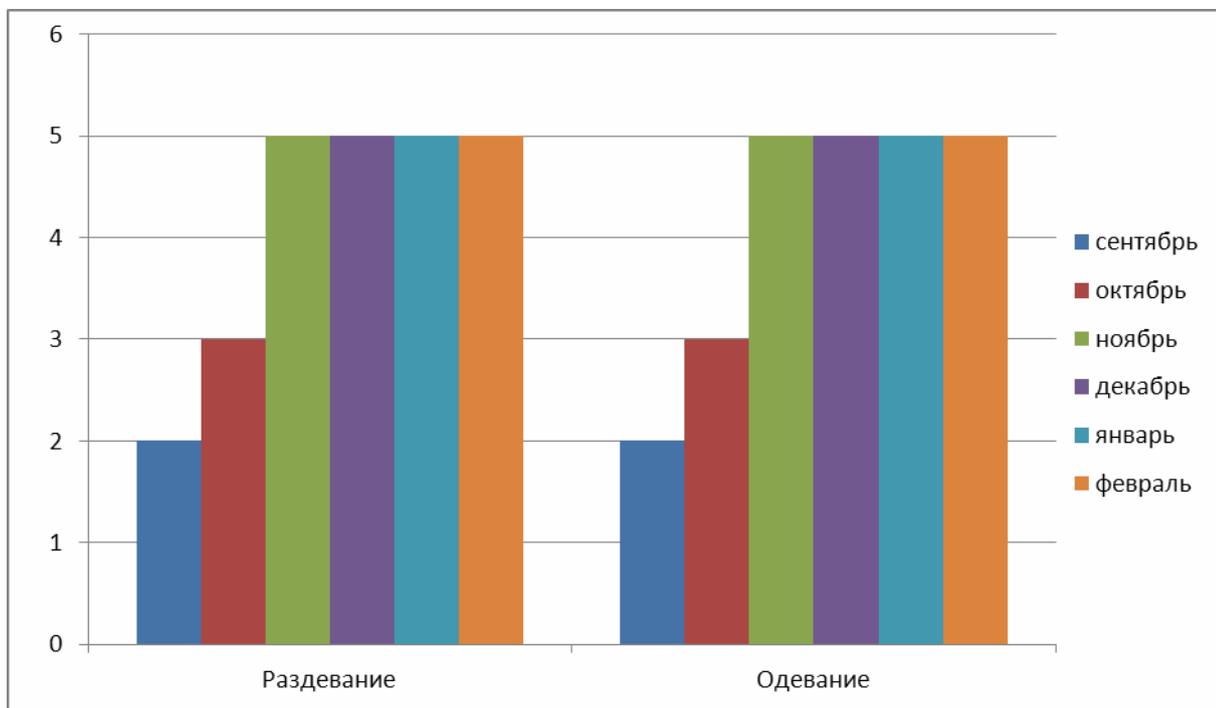
Динамические изменения по коррекции поведенческих проблем
(продолжение)

Рисунок 3.



Динамические изменения по коррекции поведенческих проблем
(продолжение)

Рисунок 4.



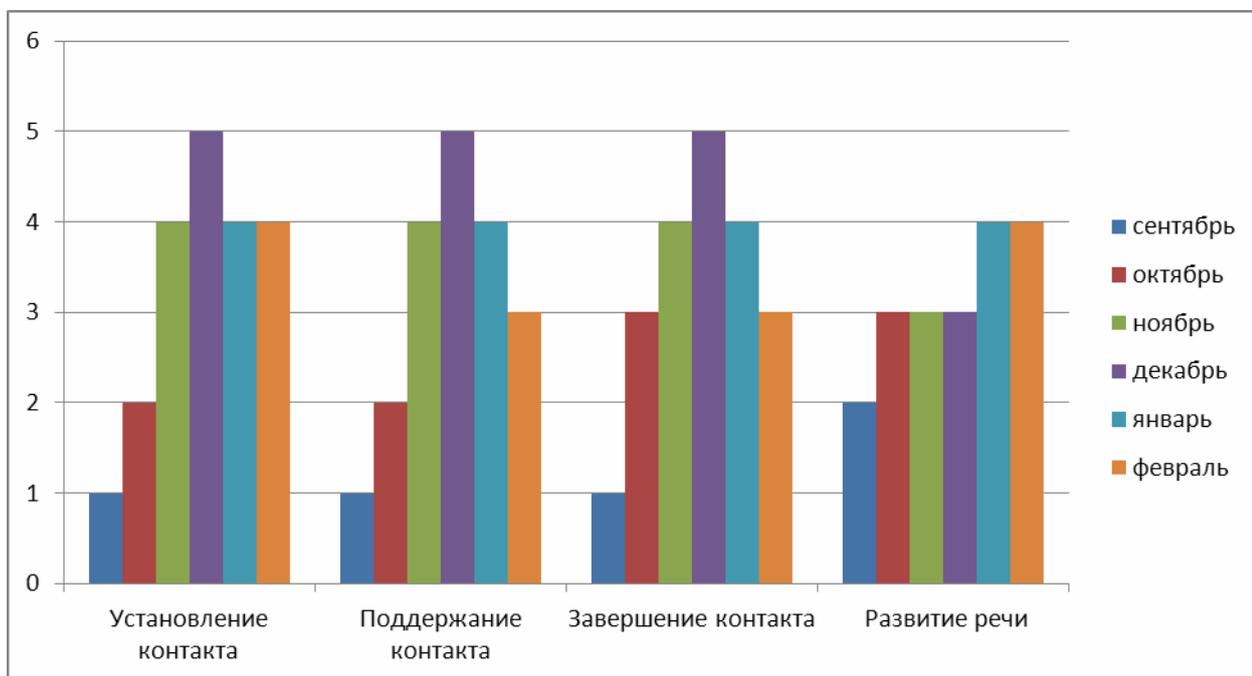
Мониторинг сформированности представлений у обучающегося с РАС за период сентябрь - февраль

Критерии оценки

- Представления отсутствует – 0 баллов
- Не выявить наличие представлений – 1 балл
- Использование по прямой подсказке – 2 балла
- С косвенной подсказкой - 3 балла
- Частичное использование – 4 балла
- Самостоятельное использование с ошибкой – 5 баллов
- Самостоятельное использование без ошибок – 6 баллов

Мониторинг сформированности представлений у обучающегося с РАС (сентябрь – февраль)

Рисунок 5.



Мониторинг личностного развития:

- 1) Воспитание интереса и положительного отношения к урокам.
4 балла – учиться нравится, интерес к уроку проявляет.

3 балла – проявляет незначительный интерес к учебной деятельности.

2 балла – проявляет значительный интерес, не относящийся к учебной деятельности. Ходит на урок, чтобы поиграть и пообщаться с детьми.

1 балл - проявляет незначительный интерес, не относящийся к учебной деятельности.

0 баллов – интерес к уроку не проявляет, испытывает трудности во время нахождения на уроке (плачет, проявляет агрессию)

2) Воспитание самостоятельности.

0 балл - пассивное участие

1 балл - со значительной помощью взрослого

2 балл - с частичной помощью взрослого

3 балл - по последовательной инструкции (изображения или вербально)

4 балла - по подражанию или по образцу

5 баллов - самостоятельно с ошибками

6 баллов - самостоятельно

3) Умение слушать учителя и выполнять инструкции.

3 балла – объяснение учителя слушает, инструкции выполняет

2 балла – слушает учителя непродолжительно, инструкции выполняет не полностью.

1 балл – обращает внимание на объяснение педагога, выполняет только простые инструкции с помощью учителя (тьютора).

0 баллов – инструкции учителя не выполняет и не слушает.

4) Умение соблюдать правила поведения на уроке.

3 балла – правила поведения на уроке соблюдает: поднимает руку, чтобы ответить, дисциплину не нарушает, соблюдает требования учителя.

2 балла – правила поведения на уроке знает, но соблюдает только при наличии тьютора.

1 балл – знает основные правила поведения на уроке, но соблюдает частично с тьютором.

0 баллов – правила поведения на уроке не принимает и не выполняет.

5) Желание оказывать взаимопомощь и взаимовыручку.

3 балла – проявляет инициативу помочь одноклассникам без просьбы учителя или ученика.

2 балла – оказывает помощь только по просьбе учителя или ученика в основном из-за поощрения.

1 балл – понимает, что нужно помочь, но не хочет этого делать.

0 баллов - безразличное отношение к одноклассникам, не проявляет желание помочь другим ученикам.

6) Аккуратность и внимательность при выполнении работы в тетради.

3 балла – работы в тетради выполняет аккуратно.

2 балла – работы в тетради выполняет аккуратно, проявляет внимательность при выполнении письменных работ, но допускает помарки.

1 балл - работы в тетради выполняет неаккуратно.

0 баллов – не ориентируется в границах тетради, при выполнении письменных работ проявляется невнимательность или письменные работы почти не выполняет.

7) Умение работать в паре и в команде.

3 балла – работать в паре и команде умеет и любит, отличается инициативностью при выполнении заданий в группе.

2 балла – работать в команде нравится, не всегда понимает свой функционал, инициативностью не отличается. Требуется незначительная помощь педагога.

1 балл – взаимодействовать с детьми нравится, но при работе в команде испытывает значительные трудности, требуется постоянное сопровождение педагога.

0 баллов – в паре работать не умеет, не устанавливает контакт с учениками, не проявляет интерес к взаимной деятельности.

8) Навыки самоконтроля.

3 балла – чаще всего может контролировать свое поведение и деятельность на уроке.

2 балла – навыки самоконтроля сформированы частично, периодически отвлекается на уроках сам и отвлекает одноклассников.

1 балл – часто не контролирует свою деятельность и поведение на уроке и стремится уклониться от задания.

0 баллов – навыки самоконтроля не сформированы, к результатам деятельности, проявляет безразличие.

Подсчет баллов:

Баллы, полученные ребенком во время диагностики, суммируются.

Достаточный уровень личностных результатов: 24- 28 балла

средний уровень личностных результатов: 14-23 балла

уровень ниже среднего: 4-13 балла

низкий уровень: 0-3 балла

Анализ достижений, представленных в рисунках, показывает нам, что большинство параметров в реализации содержания адаптированной программы, достигнуто успешно.

1) Ребенка приняли одноклассники, проявляют к нему интерес, охотно помогают там, где необходимо и возможно;

2) родители одноклассников относятся с пониманием, интересуются успехами мальчика;

3) изменяется работа учителей начальной школы со всеми детьми класса. Вводится работа с сенсорными наборами во время уроков и перемен, физкультминутки с упражнениями из методики «Гимнастика мозга», работа в малых группах на уроках, уровневый подход;

4) все специалисты приходят в класс к ребенку, и они становятся не только помощниками ребенка с РАС, но и помощью для педагога, для других детей. Инклюзивное образование становится более ресурсным для всех учащихся;

5) начав с 10 минут возможного присутствия на уроке с тьютором, теперь его занятие на уроке может продолжаться полностью;

б) на уроках физкультуры, начав с участия в эстафетах и индивидуальных игр с мячом, с нежелательным поведением практически на каждом занятии, сейчас, благодаря слаженной работе специалистов, он в начале урока занимается индивидуальной гимнастикой, наблюдает, когда показывают новые упражнения, пробует повторить (в 20% занятий);

7) сохраняется эхолалия, но при этом увеличился словарный запас ребенка и ситуации сознательной речи (не хочу, пойдём, садись, здравствуй, до свидания, пока, куда пошла, называет имя, фамилию, свой возраст);

8) научился держать карандаш и ручку, может прорисовывать линии; освоил написание печатных букв.

9) научился различать зеленый, желтый, синий и красный цвета;

10) при помощи взрослых включается в массовые игры, вступает в простые акты взаимодействия с другими детьми;

11) положительная динамика в установлении зрительного контакта, понимании и выполнении словесных инструкций и по образцу;

12) положительная динамика в коррекции нежелательного поведения (негативизм, агрессивные вспышки, крик, плач, визг) ;

13) осваивает специальную индивидуальную программу развития.

Мы выделяем следующие составляющие положительной динамики.

- Преемственность.
- Тесное сотрудничество с родителями (регулярная прямая и обратная связь-журнал, индивидуальные тетради).
- Профессиональная заинтересованность в успешности педагогов.
- Регулярное обучение и самообучение педагогов.
- Родительская заинтересованность (следование рекомендациям).
- Человеческое принятие ребенка с особенностями учителем класса и детьми.
- Здоровье сберегающий режим.
- Индивидуальность и адекватность.
- Комплексность и систематичность.

- Постепенность и повторяемость.
- Кадровое обеспечение.
- Применение принципов специальной коррекционной педагогики.
- Коррекционно-развивающие занятия.
- Командное взаимодействие.
- Регулярный мониторинг
- Своевременная корректировка СИПР
- Создание специальных образовательных условий.

Отдельно выделим общие **трудности**, которые выделили все специалисты, участвующие в реализации АОП:

- Первый опыт в реализации АОП для обучающегося с РАС
- Непредсказуемость динамики развития
- Изменчивость настроения ученика

Представим также таблицу мониторинга коррекции трудностей в образовательном процессе у обучающегося с РАС.

Мониторинга коррекции трудностей в образовательном процессе у обучающегося с РАС

Таблица 2.

	Трудности	Ресурсы ребенка	Планируемые действия
Навыки участия в уроке	Иногда проявляет негативизм при попытке организовать его деятельность, не участвует во фронтальной работе, трудности при выходе к доске.	Сидит за партой. Выполняет простые инструкции. Мотивация при использовании программ ИКТ.	Усилить учебную мотивацию, подбирать новые стимулирующие поощрения. Работать над созданием новых программ. Пополнять и изменять поощрения. С трех поощрений начали, сейчас их 9. Их выбор варьируется, но всегда из трех.
Навыки имитации	Из-за повышенной отвлекаемости, неустойчивого внимания не всегда понимает инструкцию	Имитирует простые движения	Убрать все отвлекающие предметы, продолжать работу по восприятию простой, четкой инструкции.

Навыки понимания речи	Волнообразная динамика в восприятии обращения (игнорирует-реагирует)	Обращенную речь понимает, инструкцию выполняет по основным, знакомым, школьно-значимым функциям.	Продолжать развивать речевую активность и формировать фразовую речь.
Экспрессивный язык	Требуется неоднократное повторение инструкции, вопроса	Называет картинки, предметы, отвечает на вопрос - что это?	Давать четкую и простую инструкцию, с опорой на альтернативные средства коммуникации, расширять словарный запас.
Навыки самообслуживания	Требуется постоянная помощь взрослого в проговаривании действий (инструкция).	Навыки самообслуживания развиты достаточно	Развивать самостоятельные навыки

В решении данных трудностей и в дальнейшем достижении качественной реализации **особых образовательных потребностей детей с РАС** (с учетом рекомендаций, указанных в проекте специального федерального государственного стандарта для детей с нарушениями развития аутистического спектра):

ставим следующие *задачи*:

1. развитие компетенций и профессиональный рост команды сопровождения;
2. усиливать качество и стабильность данных достижений по всем параметрам реализации АОП;
3. продолжать формировать социально приемлемые формы поведения, доводя до минимального уровня негативизма, неадекватного крика, смеха, визга;
4. оказывать дальнейшую помощь в освоении отдельных предметно-практических действий, формировании представлений и закреплении базовых моделей поведения.

Оптимизация модели образовательной организации в дальнейшей работе с данным обучающимся и вновь пришедшими в наше образовательное учреждение мы планируем по ряду *направлений*:

- потребность в периоде индивидуализированной «подготовки» к школьному обучению, через технологию преемственности;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- в дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;
- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей (в составлении индивидуальной образовательной программы по разным предметным областям); результаты ниже в приложении.
- в проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с дефектологом и логопедом;
- в индивидуализированной оценке достижений ребенка с учетом его особенностей;
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения.

Подводя итоги, представляем нашим читателям часть динамических изменений у обучающегося с РАС в течении 6 месяцев (таблица 3).

Динамика развития обучающегося с РАС

Таблица 3.

Первые дни (Начало года)	Сейчас (через 6 месяцев)
Быстрое истощение и пресыщение деятельностью.	Организован в деятельности все уроки, полное или почти полное урочное время.
Аффективные вспышки (крик, визг, плач, падение на пол, разбрасывание предметов, пинает дверь, может ударить взрослого).	Не кричит, не плачет, на пол не падает, дверь не пинает, предметы не разбрасывает. Визг сохраняет волнообразную тенденцию, Иногда может ударить взрослого.
Реакция на запрет (крик и плач).	Реакция на запрет криком не сопровождается, капризы могут проявляться.
Нежелание сидеть за столом.	За стол садиться.
Контакт нестойкий, малопродуктивный.	Положительная динамика в устойчивости контакта. Чаще продуктивен.
Отсутствие интереса к совместной деятельности.	К совместной деятельности проявлен интерес, наблюдается собственное инициирование.
Низкий уровень развития общей и мелкой моторики.	Положительная динамика в развитии графо-моторных навыков.
Основные цвета не знает.	Основные цвета знает, дифференцирует.
Дифференциация по категориям не доступна.	Сформированы дифференцировки по категориям «Одежда», «Животные».
Не соотносит цифры и количество от 1 до 3. Не составляет числовой ряд до 5.	Владеет числовым рядом до 10, счетом и соотношением с количеством до 8.
Не сформирован указательный жест.	Жест сформирован.
Не просится в туалет.	В туалет просится.
Не называет имя, фамилию, сколько лет.	Называет имя, фамилию с ошибкой, возраст.

На основании этой таблицы обобщаем наш опыт, как начало, которое положено командой, сопровождающей ребенка с РАС, в лицее №9 «Лидер».

Мы считаем, что положили начало и сформировали:

- готовность у ребенка к восприятию и усвоению образцов поведения, необходимых для жизнепрживания с учетом индивидуальных и психофизиологических особенностей;
- его способности к проявлению усилий по выполнению практических заданий-упражнений с разумной внешней поддержкой с учетом индивидуальных и психофизиологических особенностей;
- к его проявлению доброжелательной реакции на внешнюю доброжелательность и готовности ребенка к взаимодействию в повседневной жизни с учетом его индивидуальных и психофизиологических особенностей.

Командный подход специалистов – как обязательное условие реализации инклюзивного образования.

► Выстроить инклюзивное образование в массовой школе без слаженной работы всех специалистов невозможно. Непостоянство возможностей ребенка задает большую динамичность расписания, и необходимость подстраиваться специалистов. Кроме того, и учебное время и отдых ребенка используется в образовательных целях. Каждый удобный случай выстроить коммуникацию должен быть использован, и специально спровоцирован, качаясь на качалке, ребенок может отрабатывать жесты, речь, повторять счет, называть цвета и т.п. Реализован принцип непрерывного обучения: во время занятий и отдыха идет работа специалистов по формированию его социальных, коммуникативных, бытовых навыков, расширение словарного запаса, развитию речи.

Для эффективного прохождения образовательной программы ребенка с РАС, необходимо чтобы все специалисты работали одновременно на одну образовательную задачу, тогда получается совокупный эффект. Не

согласованная работа разных специалистов на разные задачи, может даже затормозить развитие ребенка, создавая путаницу и перегрузку.

Пример командного подхода к расписанию специалистов по реализации задач в области «Физическая культура»:

Задачи реализации содержания:

- выполнять доступные виды движений на уроках физкультуры и вне их;
- освоить основные движения (ходьба, бег, прыжки, лазание)
- понимать правила поведения на уроках физкультуры, умение выполнять доступные виды упражнений по подражанию, по образцу, по словесной инструкции;
- проявлять желание включаться в доступные подвижные игры и занятия.

Учитель: учет и использование текущих видов упражнений при организации физкультминуток на уроке.

Тьютор: учет и включение доступных и основных движений данного периода на физкультуре при организации игровых переменок.

Учитель-дефектолог: учет и включение доступных и основных движений данного периода на физкультуре при организации занятий, направленных на формирование зрительно-двигательной координации, ориентировки в пространстве, в работе с пиктограммами, где изображены данные действия, но используются для развития познавательной деятельности (найди человечка, у которого руки в стороны, сделай одинаково).

Педагог-психолог: учет и включение доступных и основных движений данного периода на физкультуре при организации занятий, направленных на формирование эмоционального и коммуникативно-речевого развития, в работе с пиктограммами, где изображены данные действия, но используются для развития коммуникации и эмоциональности от получившегося упражнения, от правильного называния действия, от умения в команде на

групповых занятий использовать движение в игре: поймать, кинуть мяч другому).

Обустройство инклюзивной образовательной среды лицея №9 «Лидер»

- ▶ Наличие отдельного кабинета психолого-педагогического сопровождения с зонированным пространством (сенсорная зона, зона занятий в малых группах, индивидуальных занятий с ребенком, консультационная зона).

- ▶ Специально выстроенное для ребенка с РАС учебное пространство с визуальным расписанием, с системой поощрения, интенсивностью индивидуальной работы с карточками, с включением его в групповую работу, хоть в ее какой-то минимальной части.

- ▶ Кабинет учителя-дефектолога, учителя-логопеда.

- ▶ Интерактивная среда не только классов, но и пространства коридоров лицея (Монтессори тренажеры, интерактивные панели на стенах коридоров, спортивный уголок «Лианы», плакаты с упражнениями из гимнастики мозга в классах).

- ▶ Индивидуальные коробочки с сенсорным материалом и тренажерами (кинетический песок, умный пластилин, мешочек с крупами, эспандер, су-джок массажеры)

- ▶ Организация и оснащение учебного и вне учебного пространства включает (ИКТ, пальчиковую гимнастику, су-джок, гимнастика мозга, логоритмику, сенсорные коробочки). Рабочее место создано с учетом образовательных потребностей учащегося, созданы зоны, с учетом возможностей восприятия, внимания, памяти. Определены места для отдыха и проведения свободного времени.

- ▶ Представлен широкий спектр программ дополнительного образования, что позволяет искать интерес и склонности ребенка, чтобы

найти ту сферу, в которой ребенок сможет максимально раскрыть заложенный в нем потенциал.

Принципы гуманизации образовательного процесса в инклюзивном образовании.

- Управление обучением и всей жизнью ребенка с РАС с позиции его интересов;
- постоянно проявлять веру в возможности и перспективы ребенка;
- сотрудничать с ребенком в процессе обучения;
- быть этичным по отношению к ребенку, уважать и поддерживать его достоинство;
- установить отношения на основе взаимного доверия;
- поднимать авторитет ребенка среди товарищей и в семье;
- формировать и воспитывать взаимное уважение в детском коллективе;
- проявлять интерес к увлечениям, интересам и делам ребенка;
- мы ориентируемся на личностно-ориентированную модель общения с ребенком;
- педагоги в общении с детьми придерживаются принципа: «не рядом и не над, а вместе!».
- наша цель – содействовать становлению ребенка как личности;
- педагоги не подгоняют развитие ребенка к определенным канонам, а предупреждают возникновение возможных тупиков личностного развития детей, исходя из задач, максимально полно развернуть возможность их роста;
- Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности.
- Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции.
- Тактика общения – сотрудничество.

- Взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях инклюзивного сотрудничества (отрицание манипулятивного подхода к детям) является ключевым.

- Исключительное значение в образовательном процессе придается игре, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. Игра основывается на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом, становится основной формой организации детской жизни (настольные игры, коллективно-подвижные, командно-спортивные).

- Отношению к трудностям как к получению нового опыта и движению дальше.

2.3. Модель включения родителей в образовательный процесс обучающихся с РАС в процесс инклюзивного образования

Прежде всего, наша работа с родителями направлена на убеждение их в том, что ребенок-аутист ничего не может и должен быть полностью защищен. Мы помогаем понять, что он, как и все остальные и у него тоже есть свои интересы и предпочтения. И вот, именно выявлением интересов, предпочтений и всевозможных ресурсов ребенка, мы будем вместе заниматься. И чем больше вокруг ребенка взрослых, которые верят в успех и прилагают для этого усилия, тем больше шансов его действительно получить. И наша работа не всегда может оцениваться на результатах и достижениях ребенка, особенно если мы говорим о тяжелых аутичных детях, у которых прогресс может быть минимальным. Но мы всегда можем оценить те средства, которые мы применили, те усилия и старания, которые вложили. И в первую очередь мы работаем просто с ребенком, а затем уже с аутичным ребенком. И делаем опору не на «странности» аутиста, а на его возможности. Именно поэтому выбираем вместе настрой на кропотливый совместный труд,

где будут переплетаться и радость и огорчения, и взлет и падение. Ведь, знания педагога и родителей об особенностях развития и поведения ребенка должны дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку – и в образовательном учреждении, и дома. Специалист должен дать родителям возможность понять, что происходит с их ребенком, помочь установить с ним эмоциональный контакт, почувствовать свои силы, научиться влиять на ситуацию, изменяя ее к лучшему. С этой целью между командой сопровождения ребенка и его родителями заведен журнал взаимодействия, в котором ведутся ежедневные записи учителя и тьютера по деятельности, поведению, настроению ученика в течение всего периода нахождения в лицее. В этом же журнале делают записи педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед в те дни, когда по расписанию проводят индивидуальные или групповые занятия. Они отмечают в журнале, на что было направлено текущее занятие, что достигнуто, что не получилось, возможные причины неуспеха (метеозависимость, не выспался, занятие не заинтересовало и т. д.) Иными словами мы отражаем в журнале два основных направления в коррекционной работе:

1. Преодоление аффективной патологии, что особенно актуально на начальных этапах работы,
2. Формирование целенаправленной деятельности.

В журнале взаимодействия или в беседах на основании записей в журнале даются рекомендации, на что обратить внимание дома, чтобы объективно составить представление о том или ином случае неуспеха. В ситуации успешного занятия, берем на вооружение как ресурс, который можно использовать в семье, в быту. Просим закрепить это умение или представление дома. Обозначаем применение в реальных жизненных ситуациях. Используем как новое дополнительное поощрение и в школе и дома. Например, долго не удавались занятия по формированию представления «пусто-один-много». Мальчик капризничал, игнорировал

пустую, емкость и стремился ее наполнить содержимым из той, емкости, где много. Картинки разбрасывал, приложить их к баночкам было невозможно. Мы на некоторое время отложили эту тему. Но вернулись к ней, когда были освоены навыки работы с пинцетом. Действуя руками, мальчик начал выполнять инструкцию раскладывания фасоли по одной или много, а перед тем как начать раскладку, мы отмечали, что сначала везде пусто. Затем за поощрение работы с пинцетом, он и на картинках стал показывать «пусто-один-много». Сделав вывод, что ребенку это представление интересно осваивать через действия с предметами, мы попросили родителей включить в режимные моменты участие сына в накрывание на стол. При этом попросили давать разные инструкции: «Положи много ложек на стол», «Одну вилку». Отмечать, когда тарелка пустая, затем класть на нее 1 конфетку, а в другую много конфет или орешек с помощью пинцета. Через некоторое время родители уже писали, что сын стал показывать и на картинках. Так родители помогли закрепить представление дома. В другом случае нам не удавались продуктивно занятия по различению частей лица. На одном из занятий, использовали рисунки человека с частями лица, а другого нарисовали с пустым лицом. А отдельно глаза, нос, рот, уши. Мальчик с удовольствием вложил части лица по назначению. В его тетрадь для домашних заданий нарисовали такого же пустого человечка, и родителям удалось по алгоритму закрепить это занятие дома. Через некоторое время, мальчик на слух брал нужную часть лица, а затем и на себе и на других мог показывать эти части. Наглядным стал пример занятий с наливанием, переливанием воды. Это поспособствовало тому, что ребенок перестал бояться открывания крана, звучания водной струи. Хоть и остались еще неприятные ощущения от попадающих капелек при проливании из бутылочки, баночки, но ребенок тут же промакивает руки об полотенце и понимает, что это ощущение он сам может устранить, пользуясь полотенцем, что это ему подчинено и доступно, и он с ним справляется. При записывании таких занятий на видео, это становится наглядным пособием для использования дома родителями по

аналогии. В наших планах создать серию полезных видео с обратной видео связью от родителей, так как заметили интерес к занятиям с использованием инновационных компьютерных технологий, которые родители могут включать дома.

Конечно, в журнале взаимодействия, родители указывают настроение ребенка с утра, проведенный досуг после школы и в выходные дни. Из этих записей мы видим, что спонтанно из полученных умений отразилось в жизни, а над чем следует поработать. Мы видим динамику отношения и поведения на массовых мероприятиях, в которых участвуют родители вне стен лица. Как только мы стали замечать потребность ребенка в ласке, прикосновениях, объятиях, то рекомендовали и помогаем маме создавать ситуации успеха для сына дома и в это время поддерживать успех объятием, поглаживанием и теперь между ними стал доступен телесный контакт, чего не было ранее (видимо мама больше была источником «неинтересного»).

По возможности мы рекомендуем родителям участвовать во внеурочной работе, праздниках. Это придает уверенности ребенку в детском коллективе. Родители могут проводить с ребенком перемены, помогая ему наладить контакт со сверстниками, или присутствовать вместе с ним и на уроке. Такая форма работы укрепляет контакт родителей и педагога, помогает им выработать эффективную программу взаимодействия с аутичным ребенком. Если при приходе родителей поведение ухудшается, то следует отказаться от этой формы взаимодействия на время и возвращаться к ней через определенный период.

Особое внимание уделяется формированию режимных моментов дома и следование режиму дня. Пожалуй, в этом мы и родители испытываем большие трудности на сегодняшний день, в связи с тем, что у семьи стесненные жилищные условия (комната в общежитии, где не достаточно места создать отдельный уголок для игр и занятий с различными пиктограммами, схемами). Но и в этих условиях родители стараются следовать рекомендациям строгой, заведенной раз и навсегда

последовательности в повседневных процедурах и режиме: одевание, кормление, приготовление ко сну и т. д.; иметь специальное место для складывания одежды, всегда в одной и той же последовательности; создают условия для ярких впечатлений за пределами общежития и с готовностью откликаются на мероприятия, которые проводим мы в образовательной организации.

Предлагаем таблицу с отчетом запланированных и проведенных мероприятий.

Отчет о запланированных и проведенных мероприятиях.

Таблица 4.

Название мероприятия	Планируемая деятельность ребенка в мероприятии	Участие ребенка в мероприятии
«1 сентября – День Знаний»	присутствие на торжественной линейке, праздничном завтраке, концерте	Присутствовал на линейке, праздничном завтраке, смотрел с папой праздничный концерт
Выезд в театр	Присутствовал на спектакле «Спящая царевна»	смотрел спектакль с мамой
«Елка Мера»	Присутствие ребенка на представлении вместе с мамой	Смотрел представление, участвовал в подвижных забавах.
«Новый год»	подготовка к мероприятию: изготовление украшений класса, новогодних открыток; участие в новогоднем празднике	принимал участие в изготовлении украшений класса, участвовал в оформлении окон класса. Участвовал в новогоднем празднике и праздничном завтраке.
«Праздник букваря»	подготовка к мероприятию: знакомство с атрибутами праздника, разучивание песен	не присутствовал на мероприятии, но помогал в накрывании стола (подавал стаканы для чая)
«Весенняя капель»	подготовка к мероприятию: знакомство	Звонит в колокольчик, подпевает припев Дин-

	с атрибутами праздника, участие в мероприятии	дон.
«Масленица»	подготовка к мероприятию: знакомство с атрибутами праздника, участие в мероприятии	Коля присутствовал на мероприятии, помогал в накрывании стола
Игра	игры с мячом, настольные дидактические игры «Лото», «Домино», игры в сенсорной комнате, подвижные игры в спортивном зале	Научился соблюдать правила игры «Лото». Он без труда находил одинаковые картинки, накладывал их друг на друга. Принимает участие в подвижных играх в спортивном зале.
Прогулки на улице	Подвижные игры, наблюдение за сезонными изменениями в природе.	Принимает участие в подвижных играх «Красный, зеленый, желтый», «Цветные автомобили», «Ручеек», «Хоровод»
Окончание первого класса	Подготовка к мероприятию, участие в мероприятии совместно с родителями.	

Схема взаимодействие с семьей обучающегося с РАС отражено в таблице 5.

Схема взаимодействия с семьей обучающегося с РАС

Таблица 5.

Задачи	Мероприятия	Отчет о проведении
Повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка	индивидуальные консультации родителей со специалистами (раз в триместр и по запросу родителей) семинары для родителей по темам	Индивидуальные консультации. «Формирование навыков самообслуживания» (ноябрь) «Организация свободного времени дома» (декабрь) «Эффективные каникулы» (январь 2015 г.) «Организация домашних занятий» (январь 2016)

<p>обеспечение участия семьи в разработке и реализации СИПР, единства требований к обучающемуся в семье и в образовательной организации</p>	<p>участие родителей в разработке СИПР посещение родителями уроков/занятий; консультирование родителей по вопросам обучения ребенка в домашних условиях, выбор единых подходов и приемов работы; посещение на дому.</p>	<p>Родители принимали участие в разработке и обсуждении СИПР.</p>
<p>организация регулярного обмена информацией о ребенке, о ходе реализации СИПР и результатах ее освоения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • информирование электронными средствами; • личные встречи, беседы; • ежедневный просмотр и записи в дневнике ребенка; • просмотр и обсуждение видеозаписей занятий с ребенком в школе и дома. 	<p>Обмен информации о ребенке осуществлялся посредством информирования электронными средствами, записями в журнале и индивидуальных тетрадях, беседами по телефону.</p>
<p>организация участия родителей во внеурочных мероприятиях</p>	<p>✓ привлечение родителей к планированию, разработке и реализации мероприятий: ✓ «1 сентября – День Знаний» ✓ «Новогодний праздник» ✓ «Пасха» ✓ «Последний учебный день»</p>	<p>Мама присутствовала на празднике «1 сентября – День Знаний», на Новомоднем празднике, ездила на театральное представление.</p>

2.4. Локальные акты школы для реализации инклюзивного образования

Переход на инклюзивное образование задает необходимость изменений существующих локальных актов школы и разработки новых, регламентирующих деятельность всех участников образовательного процесса.

Новые локальные акты, появляющиеся в связи с введением инклюзивного образования строятся с учетом специфики образовательной программы школы, модели инклюзии, которую выбирает школа, кадровых, организационных условий, обустройства среды. Необходимо будет разработать как минимум следующие локальные документы:

1. Решение органа государственно-общественного управления (попечительского совета) о введении в образовательном учреждении ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ (протокол заседания органа государственно-общественного управления образовательного учреждения, на котором принято решение.

2. Положение об организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

3. Положение о порядке и перечне информации, которая размещается и публикуется на сайте школы.

4. Положение о психолого-медико-педагогической службе сопровождения

5. Положение о психолого-медико- педагогическом консилиуме.

6. Должностные инструкции тьютора

7. Должностные инструкции дефектолога

8. Согласие родителей на обучение ребенка в общеобразовательной школе.

9. Положение о порядке разработки, утверждения и реализации адаптированных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

10. Адаптированная образовательная программа учащегося с РАС.

11. Положение о ведении журнала взаимодействия с родителями учащихся с ОВЗ.

12. Положение об организации мониторинга учебных, внеучебных и личностных достижений учащихся с РАС.

Введение инклюзивного образования потребует внесения изменений в следующие документы:

1. Внесение изменений в устав образовательной организации
2. Внесение изменений в Положение о стимулирующих выплатах фонда оплаты труда.
3. Внесение изменений в должностные инструкции психолога, работающего с учащимися с ОВЗ.
4. Внесение изменений в образовательную программу школы на всех уровнях, в программы внеурочной и воспитательной работы.
5. Учебный план
6. Внесение изменений в Положение о системе оценивания, формах и порядке проведения промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

Выводы по II главе. Существующее нормативно-методическое обеспечение процесса сопровождения обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования позволило создать технологию разработки АОП. Апробация АОП осуществлена в естественных условиях. Мониторинг результатов обучения школьника с РАС по АОП позволяет сделать заключение, что качество образования во многом определяется адаптацией образовательной программы, отвечающей потребностям обучающихся с РАС.

Заключение.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания новых взаимоотношений в образовании детей с РАС, которые будут способствовать переходу из категории людей-инвалидов, живущих на дотации государства в категорию людей-инвалидов, социализированных в общество и приносящих посильный вклад в экономику страны. В конечном итоге это способствует развитию толерантного общества и самоуважения индивида, как субъекта этого общества. Решение данной задачи требует создание условий, позволяющих раскрыть потенциал детей с РАС. Одним из важнейших условий является адаптация общеобразовательной программы.

Главный замысел АОП – активная позиция самого ребенка в приобретении необходимых знаний и умений, трансформация этих знаний и умений в компетентности через постоянное применение их на практике. Поэтому основной акцент в организации образовательного процесса мы делаем на системно - деятельностный, компетентностный подход, который способствует развитию определенных наборов способностей гражданской компетентности: коммуникативной, учебной, социального выбора, социального действия, исследовательской, информационной.

Исследование позволило описать технологию разработки АОП для обучающихся с РАС, участвовать в разработке ФГОС НОО ОВЗ, внести собственные предложения в подведомственные акты.

В ходе решения задач исследования определено, что АОП является ключевым моментом создания условий инклюзивного образования для обучающихся с РАС.

В диссертационном исследовании предложена, научно обоснована и реализована структура, содержание и оценка освоения АОП.

Практика показала, что технологичность разработки АОП позволяет применить полученную технологию для составления программы любого обучающегося с РАС, на любой образовательной ступени и в любой

образовательной организации. Разработанная последовательность действий в АОП, привела к конечным образовательным результатам намного превосходящим ожидаемые и планируемые.

Данные мониторинга свидетельствуют о высокой эффективности АОП в образовательном процессе, где образование рассматривается как средство экономической успешности государства, региона, города, семьи и человека.

Результаты исследования получили одобрение ученых и специалистов, опыт обобщен автором в ряде статей, опубликованных в научных журналах.

Позитивные результаты апробации позволяют утверждать, что для успешного обеспечения образования лиц с РАС, АОП является ключевым условием. Технология разработки АОП является универсальной и применимой в любой образовательной организации. АОП полностью соответствует требованиям ФГОС. АОП показала необязательность вариативности программ, утвержденной ФГОС НОО ОВЗ, а в некоторых случаях обязательность принадлежности одному из предложенных вариантов программ, создает трудности и противоречия в достижении стоящих целей и задач образования лиц с РАС.

Таким образом, гипотеза получила подтверждение, задачи исследования решены, результаты исследования дают основание заключить, что подтвердились положения, выносимые на защиту.

Список использованной литературы

1. Алехина С .В. Актуальный запрос на инклюзивное образование .
Материалы IV международного теоретико-методологического семинара МГПУ, 2012, «Логомаг», Москва.
2. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики . Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5-16.
3. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании. http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/09/alehina_vachkov.pdf
1. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. - М., 1993.Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985.-318 с
2. Баршев В. История идеи гуманизма. Владикавказ,2001. <http://www.kazedu.kz/referat/59684> Из истории культуры Средних веков и Возрождения. Издательство "Наука", М., 1976 г.
3. Бахтин М.М. К философским основам гуманистических наук // Собр. соч. В 7 т. Т. 5. – М.:, 1996.
4. Беляева О.Л. Правовое основание реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011-2015 годы в Красноярском крае. Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. №1 (31). 2015. –С. 19–22.
5. Беляева О.Л., Гох А.Ф., Лёвина Е.Ю., Мамаева А.В., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности. Методические рекомендации для

- начинающих специалистов; отв.ред. Е.А. Черенёва. Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. –172 с.
6. Беляева О.Л., Мамаева А.В., Шандыбо С.В. и др. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка. Методические рекомендации для начинающих тьюторов; отв. ред. И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Е.А. Черенёва. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. – 214 с.
 7. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма. – Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. – 2015. – 2012. - 246 с.
 8. Богдашина О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме / под науч. ред. Черенёвой Е .А. Красноярск: Международный институт аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014.
 9. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Изд- во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 254 с.
 - 10.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М, Просвещение, 1968г. 179 с.
 - 11.Божович Л.И.. Этапы формирования личности в онтогенезе. - В кн.: Возрастная и педагогическая психология: Тексты.- М.: Изд. МГУ,1992.
 - 12.Борисова, Н. В., Перфильева, М.Ю. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. – /Составители Н. В. Борисова, М. Ю. Перфильева. Перевод Борисова Н. В., Аникеев И. С. / Сборник материалов. – РООИ «Перспектива». – 2012. – 122 с.
 13. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.
 - 14.Воронцов И.М. Закономерности физического развития детей и методы его оценки – Л.: ЛПМИ, 1986
 - 15.Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе /Под ред . В.В.Воронковой. - М., 1994.

16. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. «Дефектология», 1974, № 3.
17. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: 6 т. Т. 2 Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.
18. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т. — Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). — М.: Педагогика, 1983. — 369 с.
19. Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. А. Собрание сочинений. — М.: Педагогика, 1984. — т. 4.
20. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития. Вопросы психологии, 1972, N 2.
21. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии // Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М., 1984.
22. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
23. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995.
24. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX в. — М., 1995.
25. Зеньковский В. В. История русской философии. Л. : Эго, 1991. Т. 2. Ч. 1.
26. Зеньковский В. В. С. И. Гессен как философ // Новый журнал. Нью-Йорк. 1951. № 25.
27. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. / Под редакцией М. Л. Семенович / М. : ЦППРиК «Тверской». — 2010. — 88 с.
28. Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская Н.С., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения . [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики , 2009. - No 13. — URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija->

29. Курсовая работа: Развитие психики человека в онтогенезе
<http://xreferat.com/77/6303-1-razvitie-psihi-ki-cheloveka-v-ontogeneze.html>
30. Лангмейер Й., З. Матейчик. Психическая депривация в детском возрасте – Прага: Авиценум, 1984
31. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. - М., 1990.
32. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М. Просвещение, 1991.
33. Лекторский В.А., Эпистемология вчера и сегодня. ЦОП Института философии РАН, М., 2010.
34. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
35. Литвак М.Е.. Если хочешь быть счастливым. - Ростов-н-Д.: Феникс, 1995 - 640 с.
36. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков – Л., 1977.
37. Майер А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ: учебно-метод. пособие. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
38. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов.-СПб.: Питер, 2006.-583 с.
39. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2 ч. -М., 1966.
40. Мамаева, А. В. Составление рабочих программ по предметам для работы с учащимися с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методические рекомендации / сост. А. В. Мамаева. – Красн. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск. – 2013. – 52 с.
41. Митчелл, Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. Русский перевод Борисова Н. В., Анисеев И. С. - ООО «БЕСТ-принт». – ISBN 978-5-903263-28-8. – РООИ «Перспектива». – 2011. – 88 с.

42. Морозов С. А. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. http://www.autistic-society.narod.ru/liter_ru.htm
43. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М., 2014.
44. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – Москва. – 2014. – 447 с.
45. Мясищев В. Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. Москва-Воронеж, 1995, 356 с.
20. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. М.: Форум, 2012. 208 с.
46. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – 83–92 с.
47. Назарова Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. 2012. № 2.
48. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра / под общ. ред. Н. Я. Семаго.- Московский городской психолого-педагогический университет. Москва.- 2012. – 78 с.
49. Психолого-педагогические технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра / под ред. Черенёвой Е. А. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – 2015. – 128 с
50. Уильямс Д. Никто нигде. М.: Теревинф, 2013.
51. Федеральный закон “Об образовании в РФ” (29.12.2012г.) [Электронный ресурс] // Российское образование, федеральный портал. – URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.34/index.php>
52. Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
53. Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в

- возрасте от рождения до одного года. М., 1949. - 192 с.
54. Черенёва Е .А. Международный институт аутизма как ресурс современных практик системы высшего образования в реализации системы помощи лицам с аутизмом // Сибирский вестник специального образования. 2014. №1 (13). URL: <http://sibsedu.kspu.ru>
55. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры. – М.: КРАСАНД, 2012. – 216 с.
56. Шевченко С. И. Информационно-методическое письмо по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа. - 1997. - № 10.
57. Шевченко С.Г. Вариативные формы образования детей с трудностями в обучении в массовых школах // Дефектология. 1996. №1. - С. 17 - 25.
58. Шевченко С.Г. Комплексный подход к диагностике , коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении // Дефектология. – 1995. – №1. – С.35.
59. Шор С.М. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера . М.: Наш Солнечный Мир, 2014.
60. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. /Автореф. канд. дисс., – Шуя: 2010.
61. Элкин Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. М.: Ин-т психологии РАН; Когито-центр, 1996 - 16 с.
62. Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию // Избр. псих. труды, М., 1989

Таблица мониторинга достижений учащегося с РАС (пример)

Недели	20-23.10	26 - 30.10	09-13.11	16-20.11	23-27.11	30.11-04.12
Слуховое Зрительное восприятие	Фиксирует взгляд на человеке ненадолго	частично или угадывает или распозна ет зеленый красный(?)	Прослежи вает взглядом при удалении объекта, фиксирует взгляд на задании			Освоил сжимание и разжиман ие пинцета
Кинестетиче ское			Начал по чуть-чуть прикасатьс я к каплям воды. Стол вытирает от клея, а на руках пищит		Нравится вытирать руки влажной салфеткой	освоил открывани е и закрывани е вращающи хся крышек, но, не придержи вая емкость
						Закрывает и открывает крышки коробок, банок (не тугих)
Узнавание продукта на вкус						
Двигательно е развитие		С желание м поиграл со мной в боулинг, но недолго, реагиров ал + на сбивание кеглей	Начал активно ползать на коленях Не падая прыгает на батуте	Начал ловить мяч и может слабо кинуть его		Стал прыгать с мата, без опоры на мат, Уже, получаетс я, ползти по- пластунск и, пока задевая препятств ие

Действия с предметами						
Действия с материалами			Освоил переливание двумя руками, но еще разливая, понравилось	Освоил пересыпание двумя руками и по одной	Разминает, сминает материал слабо	Разрывает бумагу слабо
Учебное поведение	Снапоминаниями поддерживает правильную позу во время занятия. Проявлен взгляд на меня, на задание нет. Инструкции не выполнял.					
Социальное поведение	Негативная реакция на занятие и кабинет; пинает дверь, швыряет предметы, требует выйти в комнату разгрузки, кричит, после выхода из кабинета, в игровой настройке улучшилось, и сразу контакт стал положительным, в остальные дни получилось	Отсутствие девиантного поведения	Реагирует + только на то, что нравится, в остальном, особенно в обр.зад. (прописи, учебники) проявляет негативизм	Реагирует + только на то, что нравится, в остальном, особенно в обр.зад. (прописи, учебники) проявляет негативизм	Реагирует + только на то, что нравится, в остальном, особенно в обр.зад. (прописи, учебники) проявляет негативизм	Реагирует + только на то, что нравится, в остальном, особенно в обр.зад. (прописи, учебники) проявляет негативизм

	на 30% провести обследование, остальное только в ходе наблюдения. Контакт стал +!					
Альтернативная коммуникация	Жестами показывал желаемое и отвергал нежелаемое	Туалет - карточка	Туалет - карточка	Туалет - карточка	Туалет - карточка	
Импрессивная речь						
Экспрессивная речь	«Здравствуйте», «Не надо», «Спасите, кто-нибудь»		«Куда пошла», «Иди сюда», называет имя		Называет фамилию, возраст	«В туалет пойдём», «Не хочу»
ФЭМП	Путает право-лево	Находил по показу одинаковые предметы	Различает круг, квадрат	1 и 2 с предметом соотносит, одного с помощью	Круг, квадрат, треугольник, составляет числовой ряд до 10, вставляет пропущенные цифры не всегда верно.	1-2-3 с предметом, определяет большой-маленький