

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Методическое пособие

Москва 2016

УДК 376
ББК 74.3
Х26

Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

Рецензент

Манелис Н.Г. – кандидат психологических наук, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ

Представленная в методическом пособии система помощи разработана на основе двадцатилетнего опыта работы школьного отделения, службы психолого-педагогического сопровождения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета и на основе современных технологий оказания помощи детям с РАС.

Описанная система разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

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

ISBN 978-5-94051-118-2

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

Содержание

Введение	5
----------------	---

ЧАСТЬ I.

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

1.1 Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС.....	7
1.2 Принципы психолого-педагогического сопровождения	8
1.3 Условия, необходимые для организации психолого-педагогического сопровождения.....	10
1.4 Организация работы с родителями обучающихся с РАС	14
1.5 Модели организации психолого-педагогического сопровождения.....	16
1.6 Функции учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения при оказании поддержки обучающимся с РАС.....	19

ЧАСТЬ II.

Коррекция специфических нарушений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

2.1 Особенности нарушений при расстройствах аутистического спектра	24
2.2 Содержание коррекционной работы с обучающимися с РАС	30
2.2.1 Коррекция дезадаптивного поведения	31
2.2.2 Формирование стереотипа учебного поведения	52
2.2.3 Формирование коммуникативных навыков	62
2.2.4 Формирование навыков социального взаимодействия со сверстниками	76

2.2.5 Развитие социально-бытовой ориентировки	85
2.2.6 Формирование «модели психического»	112
Заключение	120
Список литературы	121
Нормативные документы	124

Введение

Принятие Федерального закона «Об образовании в РФ» и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) гарантирует возможность получения образования каждому ребенку с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Согласно статье 79 закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»: «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее – АООП). В таких организациях создаются специальные условия для получения образования учащимися».

Для преодоления трудностей в освоении АООП, социальной адаптации и социализации обучающихся с РАС осуществляется их *психолого-педагогическое сопровождение*.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения (поддержки) обучающихся с РАС:

- *Помощь в овладении содержанием АООП, включая создание специальных образовательных условий.*
- *Коррекция специфических нарушений и формирование жизненных компетенций.*

Психолого-педагогическое сопровождение (поддержка) обучающихся с РАС регламентируется *программой коррекционной работы* образовательной организации.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС и коррекционная работа – не изолированный блок работы, а составная часть всего образовательного процесса. Коррекционная работа вплетается и пронизывает весь образовательный процесс и осуществляется в рамках урочной и внеурочной деятельности.

Коррекционная работа в процессе внеурочной деятельности осуществляется в ходе реализации:

- коррекционных курсов в индивидуальной, подгрупповой, малой групповой и групповой формах (коррекционно-развивающая область);
- программ дополнительного образования (студии, кружки, секции);
- внеурочных внутришкольных мероприятий (праздники, концерты, творческие и спортивные акции);
- внешкольных мероприятий (экскурсии, прогулки, походы).

Анализ существующего опыта обучения детей с РАС по адаптированным основным образовательным программам позволил выделить ряд актуальных вопросов, вызывающих наибольший интерес и затруднения у

администрации и педагогических работников образовательных организаций при организации психолого-педагогического сопровождения:

- Как организовать психолого-педагогическое сопровождение для этих детей в условиях школы в соответствии с требованиями Стандарта?
- Каковы основные направления и задачи коррекционной работы с этими детьми?
- Какие методики и технологии позволяют осуществить эффективную коррекционную работу?

Данное методическое пособие содержит практические рекомендации, которые помогут образовательным организациям в решении этих вопросов. Материалы методического пособия проиллюстрированы многочисленными практическими примерами.

ЧАСТЬ I.

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

1.1 Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

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

Необходимым условием, обеспечивающим получение детьми с РАС качественного начального образования, продвижение в социальном и личностном развитии, является применение разнообразных организационных форм образовательного процесса и моделей психолого-педагогического сопровождения, при которых педагогические работники получают возможность учитывать специфику типичных трудностей обучающихся с РАС.

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

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

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

1. Определение (выявление) индивидуальных особенностей и *особых образовательных потребностей* каждого обучающегося с РАС.
2. Определение и создание *специальных условий*, способствующих адаптации и социализации учащихся в школе и освоению адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования в соответствии с рекомендациями ПМПК.

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

1.2 Принципы психолого-педагогического сопровождения

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

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

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

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

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

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

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

- Вариативность и индивидуализацию содержания коррекционно-развивающей работы в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка с РАС, обеспечивающие развитие собственного потенциала, познавательных мотивов, расширение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение обучающимися знаний и опыта разнообразной деятельности и поведения, возможность их самостоятельного продвижения в этих областях, успешную социализацию и адаптацию.
- Признание того, что развитие личности обучающихся с РАС зависит от характера организации доступной им познавательной, речевой, предметно-практической и учебной деятельности.
- Придание результатам образования социально и личностно значимого характера.
- Обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных (базовых) учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение академических результатов, но и, прежде всего, жизненных компетенций, составляющих основу социальной успешности.

Необходимо отметить, что в рамках нового стандарта впервые нормативно закрепляются требования к дифференцированным уровням образования внутри категории детей с РАС (варианты 8.1; 8.2; 8.3 и 8.4). Это позволяет образовательной организации осуществлять образовательный процесс и психолого-педагогическое сопровождение (поддержку) дифференцировано: с учетом общих и специфических особых образовательных потребностей для отдельных категорий обучающихся с РАС.

Рассмотрим особенности организации психолого-педагогического сопровождения (поддержки) разных категорий детей с РАС в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

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

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

Сопровождение детей с РАС, обучающихся по вариантам **8.2** и **8.3** АООП, в большей степени направлено на:

- развитие у обучающихся жизненных компетенций на основе планомерного введения в более сложную социальную среду;
- поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения;
- расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся с детьми и взрослыми в доступных для них пределах.

Обучение по варианту **8.4** требует от организации разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР), учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в данном варианте направлено на:

- планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду;
- дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми;
- развитие жизненных компетенций в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других).

1.3 Условия, необходимые для организации психолого-педагогического сопровождения

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС необходимо соблюдение ряда условий:

- **Подготовка, обучение педагогических работников школы.**
- **Создание на базе школы службы психолого-педагогического сопровождения.** В зависимости от потребностей ребенка и возможностей школы такая служба может включать специалистов различного профиля: педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, тьютора, социального работника, педагогов дополнительного образования.

Отечественный и зарубежный опыт обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра показывает, что только целенаправленная и организованная на междисциплинарной основе работа учителей и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения позволяет достигать положительных результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС.

- **Организация сетевого взаимодействия с центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (в Москве – ГППЦ) и с другими учреждениями.**

Сетевое взаимодействие может быть направлено на получение ребенком с РАС необходимых услуг психолого-педагогического сопровождения, дополнительного образования, медицинских и социальных услуг.

– **Подбор и создание необходимой для ребенка формы организации образования** (в соответствии с его потребностями, возможностями организации и запросом родителей).

Образование детей с РАС может быть организовано в:

- инклюзивном классе;
- инклюзивном классе с поддержкой в ресурсном классе;
- классе для обучающихся с другими ограничениями здоровья (коррекционном классе);
- классе для обучающихся с РАС.

– **Индивидуализация (адаптация) содержания образования**, включающая разработку индивидуальной адаптированной образовательной программы на основе одного из вариантов АООП.

Опыт обучения детей с РАС показывает, что во многих случаях, например, при организации образования в форме инклюзии, необходима:

- индивидуализация планируемых результатов и системы оценки достижения планируемых результатов;
- адаптация программ учебных предметов и курсов внеурочной деятельности из-за особых образовательных потребностей каждого учащегося с РАС.

– **Организация коррекционной работы** на основе разработанной организацией программы, включающая:

- разработку индивидуальной коррекционной программы / программы психолого-педагогического сопровождения для обучающегося с РАС;
- создание различных форм коррекционно-развивающей работы: индивидуальной, малой групповой, подгрупповой, групповой.

– **Организация работы с родителями обучающегося с РАС.**

– **Подготовка всех участников образовательного процесса к появлению ребенка с РАС в классе.**

– **Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).**

– **Организация взаимодействия с ПМПк**, обеспечивающего адекватный выбор образовательного маршрута для обучающегося с РАС.

– **Организация взаимодействия с региональным и/или федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС** с целью методической поддержки школы в вопросах обеспечения образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС.

Деятельность организации по обеспечению необходимых условий включает:

– Подготовку необходимых локальных актов, закрепляющих основные положения по реализации инклюзивной практики. Например, «Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме школы»

(ПМПк), «Положение о коррекционно-развивающей работе», «Положение об адаптированной образовательной программе».

- Разработка АООП НОО обучающихся с РАС. Данная программа войдет в качестве структурного компонента в основную образовательную программу организации.
- Изучение специалистами образовательной организации ФГОС НОО, включая специальные требования к обучению разных категорий детей с РАС.
- Обучение на курсах повышения квалификации для специалистов, участвующих в сопровождении обучающегося с РАС.
- Организация образования и психолого-педагогического сопровождения обучающегося с РАС в соответствии с рекомендациями ПМПк.

Примерный регламент психолого-педагогического сопровождения (поддержки) обучающихся с РАС

Алгоритм действий по обеспечению психолого-педагогического сопровождения включает:

1. Знакомство с ребенком и его родителями до начала учебного года. Это необходимо для предварительного установления контакта, знакомства ребенка с учителем, пространством школы, класса (при отсутствии большого количества детей и взрослых), а также для сбора первичной информации о ребенке.
2. Организация сопровождения тьютора в адаптационный период. Адаптационным периодом считаются первые несколько недель обучения. Это положение закрепляется в локальном акте о коррекционно-развивающей работе.
3. Проведение обследования ребенка с РАС. Обследование совпадает по времени с адаптационным периодом. В этот период времени учителем и специалистами сопровождения осуществляется оценка особенностей ребенка и уровня его развития. Оценка осуществляется в ходе учебного процесса, режимных моментов (перемена, завтрак), внеурочной деятельности (например, на занятиях педагога-психолога). Наиболее полная и достоверная информация о текущем уровне развития ребенка, его индивидуальных особенностях и об особых потребностях позволит более точно определить цели коррекционно-развивающей работы.
4. Проведение психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк). Несмотря на то, что основные условия обучения детей с РАС прописывает ПМПк, определение индивидуальных условий для кон-

кретного ребенка, а также постановка конкретных целей – функция школьного консилиума. Все решения по обучению и сопровождению ребенка с РАС принимаются коллегиально на определенный срок (обычно до конца полугодия) с прописанной ответственностью каждого участника междисциплинарной команды.

На первом ПМПк школы, который обычно проходит в начале октября, междисциплинарная команда на основании результатов комплексной диагностики и совместного обсуждения определяет:

- Основные особенности ребенка, препятствующие успешному освоению АООП, развитию и социальной адаптации.
- Специальные условия обучения. Уточнение условий осуществляется на основании индивидуальных особенностей по результатам комплексного обследования и анкетирования родителей. Специальные условия включают: наличие специалистов сопровождения, адаптацию среды, учебного материала и т.д.

При наличии в школе кадрового ресурса и решения внутреннего ПМПк о необходимости включения дополнительного специалиста сопровождения для конкретного ребенка, возможно изменение специальных условий.

- Содержание, методы и формы комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи.
- Направления и цели коррекционно-развивающей работы, обучения и воспитания ребенка.

5. Разработка индивидуальной коррекционной программы (программы психолого-педагогического сопровождения).

По итогам консилиума дорабатывается и утверждается адаптированная программа для обучающегося с РАС, включающая коррекционно-развивающую область. В случаях, когда разработка АООП не требуется, разрабатывается индивидуальная коррекционная программа (программа психолого-педагогического сопровождения).

6. Ознакомление родителя с АООП или индивидуальной коррекционной программой.

Учитель и специалисты информирует родителя о планируемой работе с ребенком и включают родителя в процесс коррекционной работы.

7. Проведение динамического ПМПк (обычно в середине учебного года) для анализа результатов работы специалистов в русле поставленных целей, при необходимости осуществляется корректировка целей или специальных условий, а также объема помощи, направлений и форм работы.

8. Проведение итогового заседания ПМПк (проходит в конце учебного года), на котором осуществляется комплексная оценка динамики в развитии ребенка и освоении им АООП, эффективность

индивидуальной коррекционной программы. Осуществляется планирование образовательной деятельности обучающегося с РАС в следующем учебном году.

1.4 Организация работы с родителями обучающихся с РАС

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

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

Основные задачи работы с родителями:

- *Получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка.*
- *Формирование адекватных детско-родительских отношений.*
- *Формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни.*
- *Информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка.*
- *Психологическая поддержка.*

Консультирование родителей в рамках школы реализуется не как отдельная услуга, а как компонент комплексной помощи детям с РАС. В качестве отдельного направления работы консультирование осуществляется в ППМС-центрах.

При работе с родителями используются различные формы и методы.

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

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

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

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

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

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

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

В процессе консультирования/информирования повышается родительская компетентность.

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

Детско-родительские группы. Привлечение родителей к такой работе целесообразно для *закрепления отработываемых на занятиях навыков*. В результате совместных занятий родителей с детьми происходит формирование навыков взаимодействия с ребенком. Родители учатся понимать состояние ребенка, контролировать свои эмоции, конструктивно взаимодействовать с ребенком. Осуществляется закрепление навыков, отработываемых с ребенком на занятиях. Детско-родительские группы способствуют развитию *рефлексии* родителей. В результате родители непосредственно видят реальные возможности и трудности ребенка, что ребенок способен делать самостоятельно без избыточной поддержки взрослого. Родители начинают лучше понимать, где именно нужна его помощь, с какими проблемами нужно работать.

Главным результатом работы с родителями должна стать возможность переноса усваиваемых ребенком навыков в условия повседневной жизни, что будет способствовать адаптации и социализации ребенка.

1.5 Модели организации психолого-педагогического сопровождения

Существуют три основные модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС:

1. *Психолого-педагогическое сопровождение на базе центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центр).*
2. *Психолого-педагогическое сопровождение на базе образовательной организации.*
3. *Интегрированная модель.*

Модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях ППМС-центров

В настоящее время многие образовательные организации, в которые попадают дети с РАС, испытывают трудности в организации их психолого-педагогического сопровождения в связи с отсутствием созданных для этого условий.

В таких случаях психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС осуществляется в ППМС-центре на основе *сетевого взаимодействия* образовательной организации и центра.

В 2015–2016 учебном году в перечень государственных образовательных услуг, оказываемых ППМС-центрами, помимо имеющейся услуги по предоставлению психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации, включены услуги, относящиеся к психолого-педагогическому сопровождению. К таким услугам относятся:

- психолого-медико-педагогическое обследование детей;
- коррекционно-развивающая, компенсирующая и логопедическая помощь обучающимся;
- психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Примером модели сопровождения детей с РАС в условиях ППМС-центров является деятельность Городского психолого-педагогического центра г. Москвы, ГБУ ГППЦ ДОгМ (далее – ГППЦ). Он является единым Центром психолого-педагогического сопровождения г. Москвы и имеет территориальные отделения, в рамках практической деятельности которых осуществляется помощь детям с РАС, преимущественно дошкольного и младшего школьного возраста.

Основной целью деятельности специалистов центра по отношению к указанной категории детей является оказание системной и комплексной помощи детям с различными вариантами расстройств аутистиче-

ского спектра, а также информирование и консультирование родителей/законных представителей, специалистов иных образовательных учреждений.

Важными направлениями деятельности центра является оказание помощи:

- детям с РАС;
- родителям, воспитывающим детей с РАС;
- специалистам образовательных организаций, в которых обучаются дети с РАС.

Поддержка образовательных организаций заключается в консультационной, методической, обучающей работе с педагогическим коллективом. Такое сотрудничество осуществляется на основе договоров с образовательными организациями и на основе аутсорсинга.

Модель сопровождения на базе ГППЦ имеет преимущества и недостатки.

К достоинствам такой модели, как правило, относится:

- достаточный уровень *компетентности специалистов*, осуществляющих помощь;
- наличие и возможность реализации *специальных коррекционных и обучающих программ и методов*, а также оценочных методик;
- наличие *материально-технических условий* для обеспечения особых образовательных потребностей детей с РАС: помещений, специального оборудования, дидактических материалов.

К недостаткам можно отнести удаленность от потребителя услуг, что приводит к:

- ограничениям в частоте встреч;
- невозможности постоянного динамического наблюдения;
- невозможности сопровождения в условиях естественной ситуации обучения;
- невозможности оперативного реагирования на возникающие трудности.

Психолого-педагогическое сопровождение на базе образовательной организации

Поддержка обучающихся с РАС на базе образовательных организаций осуществляется путем создания *служб психолого-педагогического сопровождения*. Такие службы, как правило, создаются в образовательных организациях со значительным числом детей с ОВЗ.

Организация и содержание работы таких служб отличаются в зависимости от формы организации образования.

Для учащихся с РАС на сегодняшний день существует две группы моделей получения образования:

1. **Инклюзивные модели:**

А. **«Полная» инклюзия.** Дети с РАС обучаются в классе вместе с типично развивающимися сверстниками по общему учебному плану. С такими детьми осуществляется коррекционная работа. Иногда организуется сопровождение тьютора.

Б. **«Частичная» инклюзия. Вариант 1:** Дети с РАС зачисляются в инклюзивный класс. Определенную (иногда большую) часть времени обучающиеся проводят в ресурсном классе, где осуществляется индивидуально ориентированное обучение на основе использования прикладного поведенческого анализа.

Такая модель реализуется в рамках проекта **«Инклюзивная молекула»** Департамента образования города Москвы.

Еще одним примером является модель **«Ресурсный класс – малая школа»**.

В. **«Частичная» инклюзия. Вариант 2:** Дети с РАС обучаются в условиях инклюзивной школы в коррекционных классах для детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, интеллектуальными нарушениями).

2. **Класс обучения детей с РАС.** Дети с РАС обучаются в общеобразовательных специальных (коррекционных) школах в классах с детьми, имеющими нарушения развития.

Пример такой модели – обучение детей с РАС в школьно-дошкольном отделении Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ (далее – ФРЦ МГППУ).

Особенности психолого-педагогического сопровождения в рамках инклюзивных моделей:

- психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание условий для осуществления образовательной и/или социальной инклюзии;
- используется стратегия последовательного включения в среду типично нормально развивающихся сверстников;
- проводится работа по подготовке всех участников образовательного процесса к инклюзии.

Особенности психолого-педагогического сопровождения в классе для детей с РАС:

- учителя и специалисты психолого-педагогического сопровождения владеют навыками обучения детей по АООП НОО, адаптации учебных материалов, навыками проведения коррекционной работы;
- существует возможность организовывать малокомплектные классы и группы;
- используется дифференцированная система коррекционной работы и обучения – формируются однородные по уровню развития группы;
- в образовательную программу данных учреждений включены задачи развития навыков социально-бытовой ориентации, подготовки к

трудовой деятельности, задачи по генерализации навыков, обеспечения возможности их использования в повседневной жизни, задачи использования родительских ресурсов.

К преимуществам организации поддержки обучающихся с РАС школьными службами сопровождения относятся следующие возможности:

- *постоянного динамического наблюдения* за обучающимися;
- *сопровождения обучающихся в условиях естественной ситуации обучения;*
- *оперативного реагирования* на возникающие трудности;
- *создания гибкого графика занятий*, максимально соответствующего потребностям детей с РАС.

К ограничениям организации сопровождения с помощью служб, созданных в школе, относится их недостаточная компетентность, отсутствие специальных коррекционных программ и методик, в том числе диагностических. Исключение составляют организации, специализирующиеся на образовании (в том числе инклюзивном) обучающихся с РАС.

Интегрированная модель организации психолого-педагогического сопровождения

Данная модель включает два формата взаимодействия между образовательными организациями и ППМС-центрами:

- на базе ППМС-центра ребенок получает ту помощь, которую не смогла предоставить школа (например, занятия с дефектологом);
- ребенок получает всю необходимую помощь в условиях школы. ППМС-центр выполняет ресурсные функции по методической поддержке школьной службы сопровождения.

Такая *модель ресурсного сопровождения* образовательных организаций была апробирована и реализована на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения обучающихся с РАС.

В связи с функциональностью такой модели и тенденцией к активному созданию региональных ресурсных центров по организации комплексной помощи детям с РАС, на данный момент она представляется наиболее перспективной.

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

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в реализации АООП НОО обучающихся с РАС участвуют руководящие, педагогические и иные работники, имеющие необходимый уровень образования и квалификацию для каждой занимаемой должности, которая должна соответствовать требованиям, указанным в квалификационных

справочниках и (или) профессиональных стандартах с учетом профиля ограниченных возможностей здоровья обучающихся, указанных в приложениях №№ 1–8 к настоящему Стандарту. При необходимости в процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное участие тьютора и (или) ассистента (помощника).

В междисциплинарную команду, осуществляющую психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, помимо учителя могут входить следующие специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, тьютор, педагоги дополнительного образования.

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

Основным специалистом, осуществляющим постоянное и непрерывное наблюдение, обучение и воспитание ребенка с РАС, является **учитель**. Поэтому именно учитель принимает окончательное решение при постановке коллегиальных коррекционных и образовательных задач, стратегиям сопровождения и оказания комплексной помощи детям с РАС и их родителям (законным представителям).

Педагог-психолог формирует у ребенка с РАС навыки взаимодействия с детьми и взрослыми, развивает коммуникативные навыки, проводит мероприятия по профилактике и коррекции дезадаптивного поведения, проводит работу по коррекции нарушений в развитии познавательной сферы и т.д.

К основным направлениям коррекционной работы психолога можно отнести:

- помощь в адаптации к условиям обучения в школе;
- коррекцию дезадаптивного поведения;
- формирование навыков социального взаимодействия;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование представлений о себе и своем социальном окружении;
- формирование «модели психического»;
- эмоционально-личностное развитие и другие направления.

Учитель-дефектолог является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, и его помощь направлена на освоение АООП НОО и АОП. Этот специалист обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ученику, но и методическую поддержку учителю класса. Он осуществляет помощь в адаптации учебных, дидактических материалов и образовательной среды. Дефектологическая помощь оказывается до тех пор, пока обучающийся с РАС не сможет овладеть учебными навыками, необходимыми для освоения АООП НОО и АОП.

К основным направлениям работы учителя-дефектолога можно отнести:

- формирование стереотипа учебного поведения;
- формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.);
- формирование дефицитных учебных навыков;
- развитие познавательной деятельности;
- коррекция навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом, развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.

Задачи деятельности школьного **учителя-логопеда** относятся к развитию речи (преодоление фонетико-фонематического недоразвития, коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, слоговой структуры слова, развитие связной речи т.д.). Однако при организации комплексного сопровождения ребенка с РАС возникает необходимость постановки задач, направленных на общий результат: преодоление трудностей освоения программного материала и развитие коммуникативных навыков.

К направлениям работы учителя-логопеда относятся:

- формирование коммуникативной функции речи;
- формирование у обучающегося средств коммуникации (речевой и альтернативной);
- понимание обращенной речи (понимание инструкций, коротких текстов, диалогов и т.д.);
- коррекция дислексии и дисграфии.

Важно, чтобы коррекционные логопедические занятия способствовали усвоению ребенком АООП НОО и АОП и соотносились с тематикой учебных предметов:

- русского языка и литературного чтения (при обучении по вариантам 8.1 и 8.2 АООП);
- русского языка, чтения и устной речи (при обучении по варианту 8.3 АООП);
- речь и альтернативная коммуникация (при обучении по варианту 8.4 АООП).

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

Функции **социального педагога** – осуществление взаимодействия с семьей ребенка, консультирование по организационным вопросам при его обучении, контроль за соблюдением прав ребенка в семье и школе. На основе результатов социально-педагогической диагностики социальный

педагог определяет потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки, а также направления помощи в адаптации ребенка в школе.

В функциональные обязанности этого специалиста может входить:

- установление взаимодействия с учреждениями социальной защиты, органами опеки, общественными организациями, защищающими права инвалидов, и т.п.;
- сопровождение ребенка в ходе проведения школьных и внешкольных мероприятий, в студиях дополнительного образования;
- развитие социально-бытовых навыков, формирование жизненных компетенций, в том числе за пределами школы (в магазине, общественном транспорте и т.д.);
- помощь в работе с родителями, организация деятельности «Родительского клуба» и т.д.;
- поиск необходимой информации, популяризация знаний об инклюзивном образовании и т.д.

Необходимость сопровождения **тьютором**, особенно в адаптационный период, определяется специфическими особенностями конкретного ребенка. В функции тьютора входит:

- помощь в организации поведения ребенка на уроке:
 - направление внимания обучающегося на учителя, на доску, в рабочую тетрадь;
 - предоставление ребенку подсказок при выполнении фронтальных инструкций и учебных заданий;
 - помощь в выполнении последовательности необходимых действий;
- участие в работе по коррекции нежелательного поведения;
- оказание помощи при взаимодействии со сверстниками;
- организация поведения в ходе режимных моментов.

Как правило, необходимость сопровождения ребенка тьютором, а также период этого сопровождения указываются в рекомендациях ПМПК. После окончания диагностического периода решение о необходимости сопровождения ребенка тьютором может быть принято на школьном консилиуме.

Основными показаниями для назначения поддержки тьютором являются:

- трудности регулирования собственного поведения в рамках обучения в классе, препятствующие организации учебного процесса;
- выраженные проявления дезадаптивного поведения (агрессивные и аутоагрессивные проявления);
- трудности организации собственной продуктивной деятельности как во время уроков, так и на переменах;
- трудности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в столовой и т. п.).
- трудности понимания речи (инструкций) учителя.

Некоторым детям, особенно на первых этапах обучения, тьютор необходим на протяжении всего периода нахождения в школе для сопровождения всех учебных и режимных моментов. По мере адаптации ребенка помощь тьютора сокращается и может быть необходима фрагментарно, например, на конкретном учебном предмете, или при осуществлении определенного вида деятельности (контрольная работа), или при возникновении новых социальных ситуаций (праздники, экскурсии).

ЧАСТЬ II.

Коррекция специфических нарушений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Коррекция специфических нарушений осуществляется в ходе коррекционной работы и включает:

- формирование у обучающихся с РАС жизненных компетенций – адаптивных функциональных навыков, необходимых для повседневной жизни (в школе, дома, в общественных местах);
- коррекция дезадаптивных форм поведения, препятствующих адаптации детей в условиях повседневной жизни (в школе, дома, в общественных местах).

Содержание коррекционной работы с каждым ребенком с РАС фиксируется в его адаптированной образовательной программе или оформляется в виде отдельной программы (плана) психолого-педагогического сопровождения или в виде индивидуальной программы коррекционной работы.

Разработка таких программ осуществляется на основе индивидуальных результатов, полученных в ходе обследования конкретного ребенка, и общих знаний об особенностях и особых образовательных потребностях детей с РАС.

2.1 Особенности нарушений при расстройствах аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра относятся к первазивным (всепроникающим) нарушениям. Это означает, что для детей с РАС характерны нарушения практически во всех областях развития, при формировании различных психических функций и навыков.

В соответствии с классификацией психического дизонтогенеза В.В. Лебединского [3], расстройства аутистического спектра относятся к искаженному варианту развития. Это означает, что одной из основных особенностей детей с аутизмом является **асинхрония**, неравномерность в развитии. Асинхрония может проявляться по-разному:

Вариант 1. Асинхрония возникает между различными функциями или областями развития. Ряд функций развивается медленнее, ряд функций – быстрее. При этом для каждой функции или области развития характерен свой собственный уровень. Например, многие дети с РАС не понимают обращенную речь, но при этом могут очень быстро читать. Ребенок с аутизмом может быть мутным (негово-

рящим), но при этом классифицирует картинки с изображениями по существенному признаку.

Вариант 2. Асинхрония возникает внутри одной области развития. В данном случае у ребенка формируются навыки не последовательно, с постепенным усложнением – как это принято в онтогенезе, а мозаично. Более простые навыки могут быть не сформированы, а более сложные – сформированы. Например, у ребенка может быть развернутая монологическая речь, но он не способен выразить просьбу.

При классическом варианте детского аутизма (синдроме Каннера) у детей отмечается асинхронное, неравномерное снижение уровня развития всех функций и навыков относительно показателей среднестатистической возрастной нормы.

У детей с высокофункциональным аутизмом, с синдромом Аспергера часто отмечается ситуация, когда одни функции опережают нормативные показатели, а другие – существенно отстают от них. Так например, у ребенка могут быть не сформированы базовые коммуникативные навыки, но он может обладать энциклопедическими знаниями в какой-либо области (поезда, динозавры и т.д.).

В ситуации асинхронного развития большую роль приобретает отставание уровня ребенка по всем областям развития, без которого невозможно разработать индивидуальную коррекционную программу или программу коррекционной работы.

Характерной особенностью детей с РАС является *«триада нарушений»*, выделенная Л. Винг и ее коллегами. Она включает нарушения в области коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению.

Под нарушением способности к воображению понимается отсутствие гибкости, ригидность мышления. У аутичных детей можно заметить полное отсутствие «символической» игры. Символическая игра при аутизме заменяется стереотипными действиями, стереотипными и изолированными интересами. Ригидность мышления и отсутствие воображения являются специфическими *когнитивными нарушениями*, характерными для детей с РАС. Они затрудняют исследовательскую активность, не позволяют обучающимся решать возникающие перед ними задачи творчески, различными способами. Затруднен поиск путей решения проблемных ситуаций. Например, ребенок не способен придумать, каким образом добраться до дома, если не ходит троллейбус, на котором он ездит обычно. Отмечаются трудности переноса навыков в различные контексты: ребенок может успешно решать сложные примеры, но затрудняется использовать этот навык в повседневной жизни для решения практико-ориентированных задач.

Нарушения гибкости мышления у детей с РАС отражаются на их поведении, которое становится *стереотипным*. Примерами такого по-

ведения являются однообразные действия и интересы, совершение повседневных действий в жестко определенной последовательности и т.д.

Нарушения социального взаимодействия проявляются, главным образом, в том, что у детей с РАС не формируются даже элементарные социальные реакции и навыки. Приведем примеры нарушений социального взаимодействия:

- отсутствие адекватной эмоциональной реакции на близких людей (не улыбаются, когда к ним подходит с улыбкой близкий человек);
- неспособность имитировать действия близких людей;
- неспособность к «разделенному/совместному вниманию» (например, не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек);
- неспособность делиться интересами и радостью с близкими людьми;
- неумение играть в игры с переходом ходов;
- неумение делиться игрушками;
- непонимание правил социального поведения (как нужно вести себя в различных социальных ситуациях) и соответственно, несформированность социальных навыков.

Нарушения коммуникации у детей с РАС проявляются в виде **несформированности коммуникативных навыков**. Дети с РАС не умеют:

- выражать просьбы;
- привлекать внимание другого человека;
- адекватно выражать отказ;
- комментировать окружающие события;
- отвечать на вопросы другого человека;
- задавать вопросы для получения интересующей их информации;
- инициировать и поддерживать диалог.

Недостатки коммуникации проявляются у детей с РАС в виде **специфических коммуникативных нарушений**:

- мутизма (отсутствия речи),
- эхολалической речи (повторения высказываний другого человека, часто без понимания их смысла);
- фонографической речи (например, ребенок, как попугай, бессмысленно и без видимой связи с ситуацией повторяет фразы из стихотворений, песен, мультфильмов);
- невозможности использовать речь функционально, в соответствии с определенным намерением и ситуацией (например, ребенок может свободно цитировать куски текстов, но не может сообщить о своей боли при помощи речи или других коммуникативных средств).

К коммуникативным нарушениям относят **несформированность вербальных и невербальных средств коммуникации**: речи, мимики, жестов, интонационного компонента, визуального контакта. Например, дети с РАС избегают визуального контакта с другими людьми. Другие дети наоборот смотрят слишком пристально, как будто пытаются понять, что выражает взгляд другого человека.

У мутичных детей с РАС отсутствие речи, как правило, не компенсируется спонтанно другими средствами коммуникации, т.е. они не способны без специального обучения вместо речи использовать жесты, мимику, картинки и другие альтернативные средства.

Отсутствие коммуникативных навыков приводит к формированию **дезадаптивного поведения**, с помощью которого дети с РАС пытаются сообщить о своих потребностях. Невозможность адекватно сообщить о собственных желаниях, выразить отказ, привлечь внимание, сообщить о боли, усталости ведет к неприемлемым формам поведения.

Наличие у детей с РАС специфических недостатков коммуникации связано с сочетанием когнитивных и аффективных нарушений. **Аффективные (эмоциональные) нарушения** выражаются в виде трудностей саморегуляции, нарушения произвольности и приводят к изоляции и снижению мотивации к коммуникации. **Когнитивные нарушения**, в данном случае у детей с РАС, проявляются в следующем:

- непонимание того, что при помощи речи, жестов, мимики, визуального контакта можно повлиять на другого человека (нарушена сигнальная функция);
- непонимание значения речи, жестов, мимики, взгляда (нарушена символическая функция).

Специфической особенностью детей с РАС являются **трудности с оценкой эмоций, пониманием смысла/значения эмоций**. Например, дети с аутизмом:

- не осознают собственных эмоций;
- не способны при помощи мимики и жестов выразить собственные эмоциональные состояния;
- не понимают, что выражает мимика и экспрессивные/ эмоциональные жесты других людей;
- не понимают причин эмоций;
- испытывают трудности при разговоре об эмоциях, чувствах;

Данные трудности также вызваны сочетанием когнитивных и аффективных нарушений у детей с РАС.

Для детей с аутизмом характерны **нарушения самосознания**. Это проявляется в несформированности представлений о себе, ближайшем социальном окружении, личных воспоминаний о прошедших событиях и т.д. Нарушения самосознания проявляются в виде специфической особенности, характерной для детей с РАС, – трудностей употребления личных местоимений. Они в большинстве случаев не говорят о себе в первом лице. Например, вместо «хочу играть» говорят «хочешь играть».

Наличие описанных и многих других нарушений обосновывает необходимость проведения коррекционной работы по данным направлениям, что будет способствовать адаптации, социализации обучающихся с РАС и усвоению ими АООП НОО.

Существуют различные теории аутизма. Среди наиболее популярных – группа сенсорно-перцептивных теорий [4], «Теория центрального связывания», теория «Слепота сознания» Baron-Cohen, Leslie, Frith [24]. В России – концепция В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и др. [3].

Сенсорно-перцептивные теории основаны на представлениях о том, что в основе расстройств аутистического спектра лежат **трудности восприятия, переработки и интерпретации сенсорной информации** [1; 4]. Теории данной группы тесно связаны с нейрофизиологическими и нейропсихологическими исследованиями. Их суть состоит в том, что у детей с аутизмом потоки сенсорной информации, поступающей от всех органов чувств, не фильтруются по принципу «значимая/незначимая информация». Поэтому мозг аутичного человека одновременно обрабатывает всю входящую информацию, что вызывает «информационную перегрузку». В таких обстоятельствах выстраиваются механизмы и стратегии защиты, подстройки и компенсации, которые становятся «перцептивными стилями». Примерами таких стилей являются:

- монообработка информации (в таких случаях ребенок реагирует только на стимулы, проходящие лишь через один канал восприятия, например, зрительный, а остальные игнорирует);
- периферийное восприятие (ребенок использует периферийное/боковое зрение, избегая прямого взгляда на другого человека) и т.д.

Стереотипное поведение детей с РАС и их потребность поддерживать неизменный порядок рассматриваются в рамках социально-перцептивных теорий как защитный механизм, препятствующий сенсорной перегрузке.

Таким образом, сенсорно-перцептивные теории в качестве первичного нарушения рассматривают трудности переработки сенсорной информации, которые приводят к недостаткам коммуникации, социализации, к стереотипному поведению и другим нарушениям у детей с РАС.

«Теория центрального связывания» условно относится к группе сенсорно-перцептивных концепций. По мнению U. Frith [24], у детей с РАС потоки сенсорной информации, поступающие от различных органов чувств, не интегрируются в единый целостный образ. Более того, не происходит интеграция информации, поступающей по одному и тому же сенсорному каналу. Примером этого может служить ситуация, когда аутичный ребенок не может распознать изображение на картинке, нарисованное пятнами, в то время как типично развивающийся ребенок легко узнает на такой картинке собаку. Таким образом, дети с РАС, не получая целостного представления об окружающем, не могут понять смысл происходящего вокруг, что приводит ко вторичным аутистическим нарушениям.

Наличие сенсорно-перцептивных нарушений говорит о необходимости проведения специальной коррекционной работы по данному направлению. Такая работа включает:

- собственно коррекцию сенсорно-перцептивных нарушений (сенсорная интеграция);
- адаптацию окружающей среды в соответствии с потребностями ребенка, включающую четкую структуру и умеренность (неперегруженность сенсорными стимулами).

Теория «*Слепота сознания*», разработанная U. Frith и S. Baron-Cohen [24], объясняет проблемы в сфере социального взаимодействия и коммуникации у детей с РАС, в первую очередь, неспособностью понимать, интерпретировать эмоции, намерения и мысли других людей. По мнению U. Frith, у детей с РАС отсутствует или слабо развита «*модель психического*»: аутичные люди не способны понять, что выражает взгляд, мимика, позы других людей. Они не осознают, что за определенными действиями скрываются эмоции и намерения людей. У них возникают трудности в понимании поведения, поступков и действий окружающих. По этой причине их называют «социально слепыми». Такая особенность детей с РАС требует специальной работы с ними по формированию «модели психического».

По мнению J. Beyer, L. Gammeltoft, социальные трудности детей с РАС объясняются несформированностью у них внутренней тенденции к восприятию социального аспекта. Им трудно понять значение и смысл правил социального мира [25].

Таким образом, приведенные выше теории рассматривают в качестве основной причины, вызывающей аутистические расстройства, сенсорно-перцептивную и когнитивную дисфункции.

Концепция В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и др. связывает расстройства аутистического спектра, в первую очередь, с *аффективными нарушениями* [3]. Авторы описывают особые патологические условия, в которых происходит психическое развитие ребенка с РАС: стойкое сочетание двух факторов – нарушения активности и снижение порога аффективного дискомфорта. Это проявляется в нарушениях тонуса, слабости побуждений и исследовательской активности, быстрой утомляемости, истощаемости и пресыщаемости в произвольной деятельности, в преобладании негативных ощущений. В связи с этим психическая система, формирующаяся в патологических условиях, решает на возможном для себя уровне необходимые для выживания задачи адаптации и саморегуляции. Специфика ее функционирования при РАС заключается в том, что первоочередной задачей становится не развитие активных форм контакта с миром, а развитие средств защиты от него. Такие защиты проявляются в виде патологических аутостимуляций и вовлекают все психические функции.

Рассмотренные нами подходы можно назвать полярными. Авторы описывают различные механизмы нарушений при РАС, освещая разные аспекты одного и того же нарушения. По всей видимости, в основе РАС лежат и аффективные, и когнитивные недостатки, сочетание которых варьируется. Очевидно, что при расстройствах аутистического спектра важно проводить коррекционную работу по каждому из выделенных направлений: сенсорно-перцептивному, когнитивному и аффективному.

Таким образом, дети с РАС нуждаются в проведении системной и комплексной коррекционной работе по различным направлениям.

2.2 Содержание коррекционной работы с обучающимися с РАС

В соответствии со Стандартом, для обучающихся по варианту АООП 8.1 или АОП, разработанной на основе варианта АООП 8.1, выделяются следующие направления психолого-педагогической коррекции: коррекция эмоциональных и коммуникативных нарушений; нарушений сенсорно-перцептивной сферы; формирование коммуникативных навыков; формирование социально-бытовых навыков, используемых в повседневной жизни; формирование навыков адекватного учебного поведения; психолого-педагогическая коррекция познавательных процессов; формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации; коррекция нарушений устной и письменной речи.

Для обучающихся с РАС по варианту АООП 8.2, 8.3 или 8.4, а также по АОП, разработанной на основе варианта АООП 8.2 или 8.3, Стандарт предусматривает следующие направления коррекционной работы: формирование адекватного учебного поведения и социально-бытовых навыков; преодоление недостатков аффективной сферы и трудностей взаимодействия с окружающими; развитие средств вербальной и невербальной коммуникации, что способствует осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта обучающихся, упорядочиванию и осмыслению усваиваемых знаний и умений с исключением возможности их механического, формального накопления; развитие внимания детей к эмоционально-личностным проявлениям близких взрослых и соучеников и понимания взаимоотношений, чувств, намерений других людей.

Анализ требований Стандарта, научных данных об особенностях детей с РАС и 20-летнего опыта работы школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ по организации комплексного сопровождения детей с РАС позволяет выделить в обобщенном виде следующие наиболее важные для всех групп детей с РАС направления коррекционной работы:

- коррекция дезадаптивного поведения;
- формирование стереотипа учебного поведения;

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

Эти направления в данном методическом пособии описаны подробно.

Также важными направлениями коррекционной работы являются следующие:

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

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

- формирование в сознании обучающихся целостной картины мира и ее пространственно-временной организации;
- осмысление, упорядочивание и дифференциация индивидуального жизненного опыта обучающихся;
- упорядочивание и осмысление усваиваемых знаний и умений с исключением возможности их механического, формального накопления.

Таким образом, важными результатами комплексной коррекционной работы являются:

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

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

2.2.1 Коррекция дезадаптивного поведения

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

Дезадаптивное поведение – это социально неприемлемые формы поведения, которые препятствуют интеграции человека в общество.

Наличие такого поведения у детей с РАС в значительной степени мешает процессу их адаптации к школе, делает невозможным освоение ими адаптированной основной образовательной программы, «срывает»

образовательный процесс в классе, препятствует формированию адекватных связей с окружающими людьми. Поэтому, если у ребенка с РАС проявляется такое поведение, то его коррекция становится приоритетной задачей специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, коррекция дезадаптивного поведения выделяется как отдельное направление коррекционной работы, которое вносится в адаптированную образовательную программу ребенка.

У обучающихся с РАС отмечаются следующие виды дезадаптивного поведения (Смит, 2015) [15]:

- **Агрессия.** Ребенок причиняет боль другим людям. Он может кусаться, щипаться, царапаться и т.д. Например, в ответ на просьбу учителя сесть за парту или выполнить задание, которое не нравится ребенку, он начинает пинать ногой своего соседа по парте.
- **Самоагрессия** (членовредительство). Ребенок причиняет боль себе. Бьется головой о поверхности окружающих предметов, кусает себя, бьет. Примером такого поведения может быть следующая ситуация: ребенок начинает бить себя руками по голове, если ему не разрешают встать из-за стола во время урока.
- **Повторяющиеся действия (стереотипии).** Ребенок хлопает в ладоши, трясет руками перед лицом, выстраивает предметы в ряд, крутит предметы, издает протяжные повторяющиеся звуки, пишет или повторяет цитаты из фильмов.
Повторяющиеся действия часто называют словом «стимминг» от английского *stimming*. Стимминг свойственен многим людям с аутизмом, но не всегда считается дезадаптивным поведением. Дезадаптивным он становится в том случае, если мешает человеку учиться, общаться или работать. Например, если ребенок подпрыгивает и трясет руками на перемене, но по первой просьбе может выполнить задание педагога, то его стереотипные действия уже не относятся к дезадаптивному поведению.
- **Ритуалы.** Ребенок носит только определенную одежду, ест продукты определенного цвета, требует, чтобы вещи в комнате находились на определенных местах. Ежедневно совершает одни и те же действия в строго определенном порядке.
Например, ребенок всегда садится в столовой на одно и то же место. Если место вдруг окажется занято, он будет настаивать на том, чтобы человек, сидящий на этом месте, встал и ушел.
- **Деструктивное поведение.** Поведение направлено на порчу предметов. Ребенок может разбрасывать и ломать предметы, рвать книги. Например, на уроке ребенок начинает рвать тетрадь, если допускает при письме ошибку в слове.
- **Вспышки гнева.** Ребенок может начать плакать, кричать, падать на пол. Например, ребенок начинает кричать и стучать по столу, когда учитель исправляет его ошибку.

- **Импульсивное поведение.** Ребенок вскакивает с места, хватается за предметы, убегает. Например, мальчик во время урока может встать с места и подбегать то к окну, то к шкафу с игрушками каждые три минуты. Учителю приходится останавливать урок и просить его вернуться на место.
- **Общественно неприемлемое поведение.** Ребенок может произносить слова, которые являются неприемлемыми в обществе, или невежливые слова, которые могут обидеть других людей. Ребенок не соблюдает дистанцию при взаимодействии с другими, раздевается в присутствии посторонних. Также, если ребенок видит пакетик с конфетами в чужой сумке, то залезает в эту сумку и хватается за конфеты.

Каждый вид дезадаптивного поведения может быть разной интенсивности. Ученик может изредка вставать, а может практически не сидеть, постоянно бегая по кабинету. Он может шлепать другого человека так, что тот будет чувствовать легкое прикосновение, или шлепнуть так, что останется большой синяк. Вне зависимости от интенсивности поведения, его наличие будет являться фактором, препятствующим эффективному обучению и общению ребенка, имеющего РАС, с другими людьми.

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

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

Для коррекции дезадаптивного поведения при расстройствах аутистического спектра эффективны принципы прикладного поведенческого анализа – АВА.

Суть данного подхода заключается в устранении или уменьшении дезадаптивного поведения ребенка путем изменения окружающей обстановки, окружающих условий. К таким условиям относятся изменения в социальном и физическом (материальном) окружении.

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

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

Коррекция дезадаптивного поведения включает следующие важные шаги:

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

Описание дезадаптивного поведения

Первый шаг – описание поведения, которое планируется корректировать. Это необходимо для того, чтобы все люди, работающие с ребенком, имели единые согласованные представления о целях коррекционной работы и параметрах оценки дезадаптивного поведения.

Для того чтобы получить точное описание поведения, необходимо провести системное наблюдение за данным поведением. Недостаточно сделать описание поведения по единичному наблюдению. Желательно, чтобы в описании приняли участие все взрослые, которые контактируют с ребенком.

Описание поведения содержит следующие пункты:

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

- **Интенсивность:** насколько ярко выражено данное поведение. Например, громко ли кричит ребенок? Царапает другого человека слегка или до крови и т.д.

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

Ниже приведен пример описания поведения, которое получило название «убегание»:

«Иногда Антон (мальчик не пользуется устной речью) убегает из помещения (из одной комнаты в другую, из кабинета в коридор). Если за ним не пойти, он может вернуться обратно, чтобы его видели, а может оставаться там некоторое время. Убежав в другую комнату, ложится там на пол или утыкается в стенку или мебель и ноет. Может начать плакать. Разбрасывает вещи. Поведение может закончиться само. В таких ситуациях Антон перестает хныкать, встает с пола и начинает что-то делать. Иногда Антон подходит к маме, чтобы она его пожалела. Поведение может закончиться, если Антону дать то, что он хочет, а может и не закончиться (Антон в некоторых случаях отбрасывает ранее желаемый предмет и продолжает плакать).

Во время эпизодов дезадаптивного поведения могут наблюдаться следующие формы поведения:

Опускание на пол: Антон резко или плавно ложится на пол на живот, руки кладет по швам или возле лица, лицом практически утыкается в пол и лежит так некоторое время. Иногда подкладывает под себя мягкие игрушки или что-то мягкое (подушку, одеяло). Иногда просто садится на пол и сидит какое-то время.

Крик: Антон издает громкий протяжный звук.

Нытьё: Мальчик издает несколько коротких звуков разной громкости.

Плач: У Антона текут слезы. При этом он может громко ныть.

Убегание: Антон быстро убегает в другую сторону от человека. Если дома, то чаще всего в другую комнату.

Бросание предметов: Антон резко отпускает то, что держит в руках, и предмет падает на пол или летит в сторону.

Утыкание в предмет: Антон встает лицом к предмету (кровать, шкаф, стена). Максимально приближает к нему свое лицо. Стоит так некоторое время.

Толкание: Антон подходит к другому ребенку (никогда не наблюдалось со взрослыми) и резко толкает его двумя руками.

Игнорирование: Когда к нему обращаются, Антон стоит или сидит и смотрит в одну точку или в противоположную от говорящего сторону.

При работе с поведением ребенка важно учитывать следующую информацию:

Как поведение начинается и как оно заканчивается? Поведение обычно начинается с какого-то звукового сигнала Антона: крик, плач, нытье. После этого он или опускается на пол, или убегает. Поведение заканчивается, когда Антон перестает демонстрировать все выше описанные формы поведения более чем на 5 секунд и/или начинает заниматься какой-либо деятельностью.

Сколько поведение длится? От 1 до 10 минут.

Насколько интенсивно поведение? Иногда, падая на пол, Антон может сделать себе больно. Иногда плачет так, что плач и/или крик слышны в другой комнате при закрытых дверях. Но чаще всего интенсивность поведения слабая.

Описывая поведение ребенка, важно помнить главное правило: поведение должно быть описано так, чтобы его мог представить себе и узнать (в случае, если оно произойдет) любой человек, даже тот, который никогда не видел ребенка ранее.

Оценка дезадаптивного поведения: определение функции дезадаптивного поведения и поддерживающих условий

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

1. **Получение желаемого.** Например, на уроке, вместо того чтобы попросить у учителя свою любимую тетрадь с изображением машин из мультфильма «Тачки», ребенок кричит и стучит кулаками по парте, а ногами по полу. При этом учитель не понимает, что это означает.
2. **Привлечение внимания.** Вместо того чтобы привлечь внимание сверстника адекватным способом – позвать его или подойти и потрогать за плечо, ребенок с РАС подбегает и бьет его.
3. **Избегание.** Например, на индивидуальных занятиях у дефектолога ребенок выражает отказ от выполнения нелюбимого вида деятельности – сортировки карточек – не общепринятым способом («нет», «не хочу» или «давайте сегодня не будем работать с карточками»), а при помощи агрессии, вцепляясь в руки специалиста, или сползает со стула, или выполняет задание формально, заведомо неправильно.
4. **Аутостимуляция (самостимуляция).** Примеры аутостимуляций, препятствующих обучению: непрерывное разрывание бумаги на мелкие кусочки, закрашивание (заштриховывание) текста в учебнике вместо выполнения учебного задания, проговаривание на занятиях и уроках фраз из мультфильмов, вместо того чтобы слушать учителя. Очевидно, что существуют аутостимуляции, не препятствующие, а способствующие продуктивной деятельности. Например, ребенок

при выполнении заданий трясет ногами, что увеличивает скорость выполнения. Такие аутостимуляции не нуждаются в корректировке. Деадаптивное поведение, функцией которого является аутостимуляция, поддается коррекции труднее всего, так как оно не связано с внешним окружением. Соответственно, повлиять на него, изменяя внешние условия, затруднительно.

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

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

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

Часто последствия деадаптивного поведения поддерживают и закрепляют его. Например, ребенок кричит, выражая отказ зайти в класс. В этот момент тьютор, сопровождающий ребенка, уводит его в сторону, чтобы он не мешал проведению урока. Такое действие закрепляет деадаптивное поведение ребенка, поскольку при помощи крика ребенок добился своей цели. Впоследствии ребенок, вероятнее всего, будет систематически кричать, чтобы избежать присутствия на уроке.

В ходе последующей коррекционной работы условия, поддерживающие деадаптивное поведение, необходимо изменить. Устранение таких условий позволит уменьшить деадаптивное поведение.

Для определения функции деадаптивного поведения и выявления поддерживающих его условий используется метод *функционального анализа поведения*.

Функциональный анализ поведения включает: наблюдение за поведением ребенка, запись результатов наблюдения и их анализ.

Данный метод основан на модели А–В–С, где В – собственно поведение, А – предшествующие ему обстоятельства, С – последствия, то есть события, которые произошли сразу после поведения. Функциональный анализ поведения осуществляется при помощи специального бланка (форма АВС).

Форма АВС

Имя ребенка: _____

Поведение, за которым ведется наблюдение: _____

Дата	Время начала _____	Место _____	Что произошло перед поведением?	Как выглядело поведение?	Что произошло после поведения?
	_____	Присутствующие			

Бланк заполняется каждый раз, когда у ребенка отмечается дезадаптивное поведение. В бланк заносятся следующие объективные данные: дата (число) когда произошло дезадаптивное поведение; время начала и окончания дезадаптивного поведения; место, где это произошло; присутствующие – участники данной ситуации; что произошло до начала поведения; как выглядело данное поведение; что происходило после того, как поведение начало проявляться. Здесь описывается следующее: что говорили окружающие, что они делали, как на это реагировал ребенок, что ребенок делал после окончания поведения.

Анализ данных о событиях, произошедших после дезадаптивного поведения, позволяет сделать предположение о том, какую цель или цели преследует наблюдаемое поведение. То, к чему чаще всего приводит поведение, скорее всего и будет являться его целью.

Например, если каждый раз в ходе выполнения учебных заданий на уроке ребенок каждый раз демонстрирует дезадаптивное поведение, и ему дают его любимый планшет, чтобы он немного помолчал, то функциями и целями такого поведения может быть одновременно избегание неприятного задания и получение желаемого предмета.

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

– **определенным временем:**

Например, у одного из детей отмечались вспышки дезадаптивного поведения чаще всего за 15 минут до приема пищи. Учительница предположила, что ученик начинает испытывать чувство голода раньше, чем наступает перемена на завтрак и обед, поэтому вставила для этого ученика дополнительные перерывы на перекусы. Частота поведения снизилась;

– **определенным видом деятельности/заданием:**

По результатам наблюдения оказалось, что нарушения поведения у одного из детей практически всегда случаются до и после урока физкультуры. Более детальное наблюдение показало, что это связано с необходимостью переодеваться, менять одну одежду на дру-

гую; у другого ученика дезадаптивное поведение отмечалось на уроках русского языка при выполнении графических заданий. а другие виды деятельности не вызывали подобных сложностей;

– ***присутствием конкретных людей или численностью людей:***

Например, один ученик часто кричал. После анализа результатов наблюдений была выявлена связь между криками и числом присутствующих в это время в помещении людей. Дезадаптивное поведение усиливалось при наличии рядом более пяти человек;

– ***конкретным местом:***

Так, у мальчика с РАС поведение чаще всего наблюдалось во время посещения туалета на втором этаже. При детальном наблюдении выяснилось, что на первом и на втором этажах использовались разные моющие средства с разными запахами, по отношению к которым у ребенка была повышенная чувствительность.

Знания о том, какие события вызывают дезадаптивное поведение, позволяют изменить их таким образом, чтобы данное поведение не «запускалось».

Цели коррекционной работы

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

Приведем несколько примеров.

Если ребенок при выполнении трудных заданий демонстрирует протестные реакции (например, кричит), то формулировка цели может быть следующей: «Ребенок научится просить о помощи, используя слово «помоги» при выполнении заданий, с которыми он не может справиться самостоятельно».

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

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

Цели формулируются полно и емко. Они должны быть:

- конкретными и понятными;
- достижимыми;
- измеримыми.

С. Mouçise выделяют следующие ключевые **критерии выбора целей** [15]:

- ребенок должен быть готов к усвоению навыка: цель должна соответствовать уровню развития ребенка;
- навык должен способствовать уменьшению проблем поведения;
- навык должен способствовать обучению другим навыкам;
- существуют возможности генерализации навыка – его переноса в различные ситуации;
- навык должен быть важен для повседневной жизни ребенка.

Методы и способы коррекции дезадаптивного поведения

Horner предлагает в работу по коррекции нарушений поведения включать несколько аспектов [15]:

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

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

Предотвращение дезадаптивного поведения

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

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

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

Адаптация окружающей среды может включать:

- Выбор и особую организацию рабочего места для ребенка с РАС в классе.
- Создание комфортной сенсорной среды: организацию особого освещения для детей с сенсорной гиперчувствительностью (чрезмерной

чувствительностью); использование специальных материалов и оборудования (например, утяжеляющего жилета для создания давления, в котором ребенок испытывает особую потребность); возможность проведения части урока не на стуле, а на большом надувном мяче (фитболе) для гиперактивных детей с повышенной истощаемостью (это может снизить утомляемость и не допустить вспышки дезадаптивного поведения).

- Особый режим пребывания в школе, препятствующий переутомлению ребенка, включает увеличение количества перемен и возможность организации коротких перерывов в течение урока.
- Удаление из зоны видимости предметов, вызывающих дезадаптивное поведение (например, вентилятора, издающего сильный шум).
- Создание особого речевого режима на занятиях: замедление педагогом темпа речи для упрощения переработки сенсорной информации и предотвращения сенсорной перегрузки у ребенка.
- Использование визуальной поддержки, например, подсказок, иллюстрирующих правила поведения в классе.

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

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

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

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

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

Другие варианты визуальной поддержки:

- **иллюстрация правил поведения** в классе в виде пиктограмм;

- **визуальные инструкции** к учебным заданиям, представленные в виде изображений или печатных слов (текста), для облегчения обработки информации.

Обучение новому (альтернативному) поведению

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

Поэтому при работе с нарушениями поведения важно научить ребенка новым адаптивным способам коммуникации, **альтернативному поведению**.

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

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

Варианты альтернативного поведения:

1. Получение желаемого:
 - научить ребенка просить любимый предмет или получить разрешение заниматься любимым делом с помощью слов, карточек, жестов или письменно;
 - научить ребенка ждать получения желаемого предмета, деятельности.
2. Получение внимания:
 - научить ребенка обращаться к людям по имени;
 - научить обращать на себя внимание при помощи фраз типа: «смотри», «можно задать вам вопрос?»;
 - научить дотрагиваться (похлопать) другого человека по плечу;
 - научить поднимать руку на уроке;
 - научить ждать, когда человек подойдет.
3. Избегание:
 - научить адекватно выражать отказ;

- научить просить о перерыве;
- научить просить о помощи.

4. Аутостимуляция:

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

Проиллюстрируем методику обучения альтернативному поведению на конкретном примере.

Если у ребенка много эпизодов поведения, направленного на избегание выполнения заданий (крики, разбрасывание предметов, агрессивные проявления), целесообразно сформировать у него альтернативный навык – *просить перерыв*. Вначале ребенок может просить перерыв очень часто. Педагог каждый раз будет предоставлять ему возможность уйти на перерыв. Это позволит ребенку быстро научиться пользоваться просьбами для перерыва и снизить частоту дезадаптивного поведения. Постепенно учитель будет вводить ограничение на количество перерывов во время урока. Например, ребенок будет получать на урок три карточки, которые он может поменять на перерыв. Ребенок должен будет сам решить, в какой момент лучше всего использовать эти карточки. Потом можно будет выдавать три карточки на весь учебный день. Уменьшение количества возможных перерывов должно происходить постепенно. Если при этом проводить работу по изменению учебного процесса, то можно будет быстро прийти к намеченной цели. Если ребенок будет успешен и заинтересован во время урока, то он реже будет испытывать потребность в перерыве.

Подкрепление адаптивного поведения и уменьшение подкрепления дезадаптивного поведения

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

Приведем примеры подкрепления дезадаптивного поведения:

- когда ребенок устает на уроке и начинает кричать, учитель дает ему мобильный телефон, чтобы он не кричал;
- ребенок, стремясь привлечь внимание сверстников, снимает штаны в коридоре, и все ученики смотрит на него;
- ребенок «закатывает истерику» в столовой, чтобы ему дали компот, и ему дают еще стакан компота.

Таким образом, события, которые происходят после начала дезадаптивного поведения (последствия), в приведенных ситуациях являются подкреплением такого поведения и способствуют его поддержке, закреплению.

При формировании альтернативного дезадаптивному поведения мы часто сталкиваемся с ситуациями, когда ребенок уже начинает овладевать новым способом сообщения о своих потребностях, но в большинстве случаев по-прежнему пользуется старым – дезадаптивным. Это может происходить потому, что дезадаптивное поведение по-прежнему периодически подкрепляется.

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

Подкрепление может быть естественным и искусственным.

В ситуации, когда ребенок просит предмет, привлекает внимание, выражает отказ, для него **естественным подкреплением** является достижение соответствующей цели – получение предмета, привлечение внимания другого человека и избегание трудной или неприятной деятельности. В случае с аутистическими действиями ребенка являются для него естественным подкреплением.

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

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

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

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

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

Под игнорированием понимается полное внешнее спокойствие. В момент дезадаптивного поведения ребенку не предоставляется ни по-

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

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

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение внимания (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (дотронуться до плеча человека, позвать его по имени, сказать «смотри», поднять руку на занятии и т.д.);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка привлечь внимание адекватным способом (сразу предоставляет внимание: поворачивается и смотрит на ребенка, делает то, что хочет ребенок в данный момент). Если ребенок проявляет дезадаптивное поведение, стремясь получить желаемое:
- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, направленное на получение желаемого (например, продолжает заниматься своими делами, смотрит в другую сторону);
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала, взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведения (выразить просьбу при помощи слова «дай», карточки с изображением данного предмета);
- взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить просьбу адекватным способом (сразу же дает желаемый предмет).

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

- взрослый всегда игнорирует дезадаптивное поведение ребенка, выражающее отказ: продолжает настаивать на выполнении задания, действия;
- после завершения эпизода дезадаптивного поведения или до его начала взрослый демонстрирует ребенку образец правильного поведе-

ния (сказать «нет», «не хочу», помотать головой, отодвинуть от себя предложенный предмет ладонью);

- взрослый подкрепляет попытку ребенка выразить отказ адекватным способом (сразу убирает то, что не хочет ребенок).

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

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

Комбинирование методов в ходе коррекционной работы

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

Коррекция дезадаптивного поведения, выражающего отказ от учебной деятельности

Предупреждающие техники:

- учитель выбирает задания, интересные для ребенка, выполнение их является для него подкреплением;
- учитель выбирает подкрепления, мотивирующие ребенка к выполнению задания, и демонстрирует при помощи визуального расписания («сейчас»/«потом»), что после выполнения задания ребенок получит это подкрепление.
- если возникает необходимость выполнения неинтересного задания, которое может вызвать у ребенка дезадаптивное поведение, то занятие проводится в индивидуальном режиме. Это нужно для того, чтобы в случае возникновения такого поведения иметь возможность провести его коррекцию.

Работа непосредственно по коррекции «избегающего» поведения:

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

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

Если ребенок категорически отказывается выполнять задание, то учитель:

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

Коррекция аутостимулирующего поведения

Предупреждающие техники:

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

Работа непосредственно с аутостимуляциями:

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

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

Если аутостимуляции проявляются на уроках, то:

- возможно организовать сопровождение ребенка тьютором;
- учитель может организовать занятие с коротким перерывом в середине урока, в течение которого ребенок получает возможность для аутостимуляций. Такой перерыв будет служить подкреплением за правильно выполненное задание;
- на время короткого перерыва ребенок вместе с тьютором выходят из класса. В рекреации он может покружиться две минуты. Тьютор засекает время, используя таймер;
- как только прозвучал сигнал, тьютор с ребенком возвращаются в класс.

Описанные примеры наглядно иллюстрирует, что в реальной жизни методы и приемы коррекционной работы используются в комплексе и включают: предупреждающие методы, формирование альтернативного поведения, демонстрацию действий (моделирование), подсказку, подкрепление и другие техники.

Блокировка дезадаптивного поведения

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

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

Оценка эффективности работы по коррекции дезадаптивного поведения

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

- *Окончательный продукт.* После некоторых видов дезадаптивного поведения остается какой-то результат, например, порванные тетради или разбросанные учебные принадлежности. Это единственный метод наблюдения за поведением, который допускает сбор данных не сразу во время эпизода поведения, а после его окончания по ана-

лизу полученных «продуктов». В качестве показателя дезадаптивного поведения может выступать число разбросанных предметов.

- *Количество*. Считается количество эпизодов определенного поведения: ученик в течение урока 6 раз поднимал руку, чтобы ответить на вопрос учителя; ученик трижды бросал карандаш на пол во время урока.
- *Продолжительность*. Подсчитывается, сколько по времени длилось то или иное поведение. Ученик бегал по кругу на уроке физкультуры 5 минут. Ученик кричал после предъявления инструкции учителя 40 секунд.
- *Частота: полный интервал*. Оценивается наличие или отсутствие поведения за отрезок времени. Интервал засчитывается, если поведение происходило на протяжении всего интервала (например, ребенок выполнял за партой графические задания в течение 5 минут).
- *Частота: частичный интервал*. Интервал засчитывается, если поведение было хотя бы раз зафиксировано во время данного интервала, его продолжительность в данном случае не важна (например, ребенок на перемене обратился к другому ребенку, называя его по имени).
- *Частота: моментальный взгляд*. Интервал засчитывается, если поведение произошло в момент, когда наблюдающий посмотрел на ученика (например, когда учитель посмотрел на ребенка, он выполнял упражнения на физкультуре вместе с другими детьми). Обычно это происходит в конце каждого интервала.

Выбор метода наблюдения зависит от того поведения, с которым работают педагоги, и от той характеристики поведения, которую планируется изменить. Наблюдение за поведением ребенка на основе выделенных параметров позволяет определить динамику в обучении адаптивным навыкам и в коррекции дезадаптивного поведения.

Организация работы по коррекции дезадаптивного поведения

В случае, когда у ученика ярко выражено дезадаптивное поведение, работу необходимо начинать с проведения уроков и занятий в индивидуальном режиме.

Работа должна проводиться комплексно и системно, в нее должно быть включено максимальное число специалистов и взрослых. Необходимо выработка единой стратегии и тактики преодоления дезадаптивного поведения: все люди, окружающие ребенка, должны реагировать на дезадаптивное поведение одинаковым способом. Коррекцию поведения необходимо осуществлять дома, в школе, в общественных местах.

По мере того как дезадаптивное поведение будет меняться на адаптивное, возможно постепенное подключение ребенка к классу.

При «подключении» ребенка в класс на уроки необходимо сопровождение тьютора, который сможет оказывать помощь учителю в организации поведения ребенка и обеспечить гибкий режим посещения в соответствии с его индивидуальными возможностями.

Пример коррекции дезадаптивного поведения (кейс)

Информация о ребенке

Имя ребенка: Лена

Возраст: 7 лет

Программа: АОП на основе АООП НОО вариант 8.3

Класс: 1 класс

Форма организации образования: инклюзивный класс, большую часть времени девочка проводит в ресурсном классе

Описание проблемной ситуации (дезадаптивного поведения)

- Крик: Лена издает громкие протяжные звуки на протяжении нескольких секунд. Крик может сопровождаться ударами по голове слабой интенсивности.
- Смех: Громкий смех, который может сопровождаться движениями рук. Происходит во время предъявления инструкции.
- Поедание несъедобного: Лена кладет в рот несъедобные предметы. Жует их. Может проглотить. Может глубоко запихивать предметы в рот, вызывая рвоту.
- Ложится на пол или парту: во время предъявления инструкции ложится на парту или ложится на пол.

Гипотезы по функциям поведения

- Крик: избегание, привлечение внимания учителя и других учеников, стимуляция.
- Смех: избегание выполнения задания, стимуляция.
- Поедание несъедобного: привлечение внимания учителя, стимуляция.
- Ложится на пол или парту: избегание выполнения задания.

Методы работы, ход работы

- Ученицу во время уроков сопровождает тьютор.
- Во время занятий тьютор ставит таймер. В начале среднее время 2 минуты (1,2 или три минуты в случайном порядке). Постепенно интервал увеличивается до среднего времени 10 минут. Решение об увеличении интервала принимает учитель на основе данных по поведению. Если во время сигнала таймера Лена не демонстрирует дезадаптивное поведение, тьютор ее хвалит и дает пищевой стимул («Молодец, ты спокойно сидишь» и т.д.). Пищевой стимул, который поощряет адаптивное поведение девочки на уроке, используется только на уроках (для того чтобы не наступало пресыщение). При достижении среднего времени в 10 минут, следует убрать звук таймера, оставить сигнал только для тьютора, который будет незаметен ученице.
- Во время перемены, когда Лена не демонстрирует дезадаптивное поведение, тьютор и учитель уделяют Лене много положительного внимания.
- Вместо поедания несъедобного тьютор постоянно предлагает Лене использовать специальную «жевалку» (пружинку) для альтернатив-

- ного поведения. Хвалит Лену, когда она использует «жевалку». Если Лена берет в рот несъедобные предметы, тьютор спокойно напоминает ей про «жевалку» и хвалит Лену, если она начинает ее жевать.
- Тьютор постоянно контролирует еду в классе и не оставляет ее в зоне доступа Лены. Осуществляется контроль над всеми пищевыми стимулами в классе, так как Лена иногда совершает попытки найти и съесть еду других детей. Если такой эпизод происходит, необходимо максимально быстро заблокировать возможность поедания продуктов, при этом не предоставляя Лене эмоционального отклика и внимания.
 - Проводится тестирование мотивационных стимулов для подбора подкрепления (поощрения) во время выполнения заданий. Все задания разбиваются на небольшие шаги.

Поведение	Действия
«крик»	<ul style="list-style-type: none"> – Тьютор игнорирует поведение – Пробует переключить ученицу на другую деятельность с предоставлением инструкции – Уделяет внимание, когда поведение завершено
«смех»	<ul style="list-style-type: none"> – Игнорирование – Продолжение занятия – Введение карточки с просьбой перерыва (альтернативное поведение)
«поедание несъедобного»	<ul style="list-style-type: none"> – Взрослые не демонстрируют эмоциональные реакции и дополнительное внимание – Сопровождающий ребенка взрослый напоминает ему про «жевалку» (альтернативное поведение) – Если Лена успела засунуть полностью в рот несъедобный предмет, следует показать ей пищевой стимул и попросить выплюнуть предмет. Дать простую инструкцию, после выполнения которой дать пищевое поощрение – Такое поведение часто направлено на привлечение внимания. Поэтому действия взрослых не должны его подкреплять. Поскольку данное поведение может быть опасно для жизни, его нельзя игнорировать. Во время такого поведения взрослые не должны показывать своих эмоций. Педагоги уделяют много внимания в отсутствие данного поведения для его предупреждения, а также за использование Леной «жевалки». Осуществляется контроль за внешней средой
«ложится на пол или парту»	<ul style="list-style-type: none"> – Игнорирование – Продолжение занятий – Ввод карточки с просьбой о перерыве (альтернативное поведение).

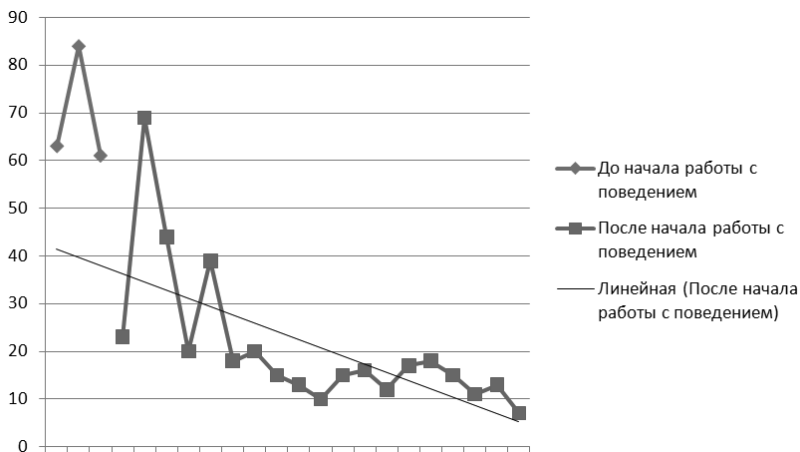
Оценка динамики и достигнутые результаты

Для оценки динамики использовался метод наблюдения за частотой дезадаптивного поведения (все виды дезадаптивного поведения).

Весь учебный день ученицы был разделен на интервалы по 5 минут. Если в течение интервала происходило дезадаптивное поведение, этот

интервал отмечался. В итоге подсчитывалось количество интервалов, во время которых наблюдалось дезадаптивное поведение.

Достигнутые результаты отражены на графике:



2.2.2 Формирование стереотипа учебного поведения

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

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

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

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

При составлении перечней навыков, относящихся к формированию стереотипа учебного поведения, была использована Методика оценки базовых речевых и учебных навыков – Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited, ABLLS-R [31].

Навыки социального взаимодействия со взрослыми

В этой главе мы рассмотрим навыки взаимодействия со взрослыми. Навыки взаимодействия с ровесниками будут подробно рассмотрены в главе «Формирование навыков социального взаимодействия».

Данная группа навыков включает:

– *Умение имитировать действия взрослого*

Этот навык обеспечивает возможность дальнейшего обучения. Для его формирования выполняются имитационные упражнения. Система обучения навыкам имитации включает следующие последовательные шаги:

- имитацию простых движений;
- имитацию действий с различными предметами;
- имитацию последовательности действий (1, 2, 3 действия и более);
- имитацию нового действия в процессе знакомой деятельности;
- имитацию действия в новой ситуации
- отсроченную имитацию.

– *Умение следовать простым указаниям другого человека, выполнять просьбы*

Школьное обучение включает выполнение различных инструкций педагога. И это не только учебные инструкции: посчитай, напиши, реши, но и более простые: встань, подойди, посмотри, возьми. Если ребенок не выполняет простые инструкции, его обучение в школе будет затруднено. Инструкции не обязательно должны быть исключительно устными. Это могут быть визуальные инструкции, когда необходимое действие будет представлено в виде изображения (фотографии, рисунка, схемы) или жестовых инструкций. Желательно учить ребенка выполнять разные инструкции, потому что в процессе школьного обучения обычно используются все их виды.

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

Для формирования этого навыка необходима работа по пониманию речи, обращенной к ребенку. Такую работу следует начать с формирования списка наиболее часто даваемых ребенку указаний, просьб и инструкций. В течение дня инструкции, выполнение которых отрабатывается в данный промежуток времени, даются ребенку как можно чаще.

Если ребенок не выполняет просьбу, ему дается подсказка в виде демонстрации действия.

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

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

– ***Умение работать с разными педагогами***

Уже в начальной школе есть учебные предметы, которые преподает не классный руководитель, а другие учителя. Ученикам с аутизмом свойственно «привыкать» к одному человеку, что влечет за собой трудности при возможной смене специалиста. Одной из особенностей в обучении детей с РАС является то, что им трудно переносить полученные знания на новые ситуации самостоятельно, то есть обобщать (генерализовывать) навыки, сформированные в конкретных условиях. Таким образом, необходимо научить ребенка работать с разными людьми: педагогами, родителями.

Многие из этих навыков будут рассмотрены в следующих главах.

Формирование навыков работы в классе (группе)

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

Формирование данного навыка осуществляется поэтапно: от минимального времени (нескольких минут) до полного урока.

Для формирования данного навыка интенсивно используются следующие приемы:

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

– ***Умение следить за учителем***

Учитель не всегда специально привлекает внимание учеников перед какой-то инструкцией или действием. Предполагается, что ученики следят за действиями учителя самостоятельно и ориентируются на них и на слова учителя.

Ученикам с РАС может быть очень сложно самостоятельно отслеживать все действия учителя. Он может отвлекаться, не понимать, в какой именно момент нужно смотреть на учителя и т.д. Это навык, который требует дополнительного отдельного обучения.

Формированию данного навыка будут способствовать:

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

– ***Умение выполнять фронтальные инструкции***

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

Алгоритм действий учителя может включать следующие шаги:

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

Часто невыполнение инструкции связано с ее непониманием. В таких ситуациях необходимо использовать дополнительные подсказки (указывание пальцем, наглядная демонстрация действия, дублирование инструкции в письменном виде).

Возможно привлечение тьютора, который помогает направить внимание на учителя и совершить необходимое действие сразу вслед за предоставленной инструкцией.

Использование подкрепления эффективно, если ребенок адекватно реагирует на слова учителя.

– ***Умение ждать***

Умение ждать – это важнейший навык, который необходим для повседневной жизни. У детей с РАС этот навык на момент поступления

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

Эффективные приемы работы:

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

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

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

1. У ребенка формируется мотивация отвечать на вопросы учителя (для этого используется подкрепление).
2. Когда ребенок научился отвечать на вопросы учителя, вводится новое правило: ребенок отвечает только после поднятия руки.

На этом этапе учитель напоминает о правиле поднятой руки перед тем как задать вопрос.

Если ребенок по-прежнему выкрикивает ответ с места, то учитель игнорирует такое поведение: просит ответить другого ребенка и хвалит его.

Если ребенок поднимает руку в ответ на вопрос учителя, то учитель моментально смотрит на ребенка, поощряя поднятие руки, и просит того ответить.

На этом этапе ребенок научается отвечать сразу же после поднятия руки: поднял руку – и ответил.

3. Следующий этап – научить ребенка поднимать руку и ждать. Учитель в такой ситуации делает умышленную паузу после заданного вопроса, затем просит ребенка ответить. Если ученик, подняв руку, сразу выкрикивает ответ, учитель игнорирует такой ответ. Если ребенок дождался, когда учитель вызовет его, то получает подкрепление (например, наклейку из любимой серии «Angry Birds»).
4. Учитель не всегда вызывает ребенка. Подкрепляет поведение ребенка в обоих случаях: и когда ребенок дал правильный ответ, и когда ребенок просто ждал с поднятой рукой, когда его вызовут.

Для формирования данного навыка часто необходима помощь тьютора.

– ***Умение выполнять действия по очереди***

Это еще один навык, в котором требуется умение ждать, когда наступит очередь совершать действие. Ребенок должен понимать, когда он начинает выполнение своей части, и когда он должен закончить выполнение и передать право действия другому человеку. Дальше необходимо ждать, когда опять право действия перейдет к нему.

Умение действовать по очереди требуется во многих играх. Но также часто встречается действие по очереди и во время образовательного процесса. Например, когда дети по очереди читают фрагменты текста, по очереди выполняют упражнения на уроке физкультуры, участвуют в эстафетах и т.д.

Для формирования навыка соблюдения очередности необходимо:

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

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

При работе в парах важно уметь договариваться о действиях каждого, приводящих к назначенной цели. Во время совместной работы ребенку нужно учиться не просто выполнять свои действия и удерживать выбранную роль, но и постоянно ориентироваться на своих партнеров.

Это довольно сложный навык, формирование которого может занять довольно длительное время. Но это не значит, что ребенка с РАС необходимо изолировать от работы в команде даже на начальных этапах обучения. Он может принимать участие в такой работе при специально организованной поддержке педагога или своих сверстников.

Важным условием включения ребенка с РАС в групповую работу является наличие у него мотивации.

Такая деятельность для ребенка с РАС на первых этапах должна быть строго *структурирована*, что подразумевает:

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

Формирование навыков следования установленным правилам

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

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

Многие дети с РАС не умеют соблюдать определенные установленные в школе правила. Это связано обычно с тремя факторами: непониманием этих правил, нежеланием их соблюдать и невозможностью регулировать и контролировать свое поведение.

В итоге, ученикам с РАС может потребоваться больше времени на освоение всех этих правил, чем их типично развивающимся сверстникам. Большинство из этих навыков, которые дети осваивают параллельно основному обучению, дети с РАС могут не освоить без специальных дополнительных занятий.

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

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

Примером социальных историй может служить рассказ о празднике и правилах поведения на нем. В сценарии кратко прописывается последовательность событий и вклеиваются картинки, иллюстрирующие их. Такой сценарий может быть выполнен на листе плотной бумаги. С социальной историей ребенка знакомят до наступления определенного события, чтобы информировать его об основных правилах поведения.

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

Для формирования таких цепочек на первых этапах многие дети с РАС нуждаются в сопровождении тьютора.

Когда основные правила поведения отработаны, а их выполнение не вызывает у ребенка затруднений, то осуществляется поэтапное знакомство с новыми, все более сложными правилами. Это может проводиться в ходе уроков физкультуры (игры с правилами), на занятиях психолога, в ходе проведения внеурочных мероприятий – экскурсий, внутришкольных концертов и т.д.

Для правил, соблюдение которых у ребенка с РАС вызывает наибольшие затруднения, необходимо вводить системы **подкрепления**.

Организация работы по формированию стереотипа учебного поведения

Коррекционная работа в этом направлении проводится как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности.

Если стереотип учебного поведения не сформирован, то на первых этапах наиболее целесообразно проводить эту работу в индивидуальном режиме, на том рабочем месте, которое ребенок займет впоследствии в классе.

Такая работа может быть организована путем создания индивидуального учебного плана, в соответствии с которым большинство уроков и занятий с ребенком проводится индивидуально.

Значительная часть внеурочной коррекционно-развивающей работы будет также отводиться на формирование этих навыков.

Когда в ходе индивидуальной работы стереотип учебного поведения сформировался, необходимо осуществить перенос навыков в мини-группу, подгруппу, а затем – в класс.

При работе в классе организуется сопровождение тьютора.

Если у ребенка с РАС не возникает проблем с организацией собственного поведения в учебной ситуации, то стереотип учебного поведения можно считать сформированным. Тогда дальнейшая работа по закреплению и отработке этих навыков осуществляется уже в рамках классно-урочной системы. Внеурочные часы отводятся на другие направления коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, работа по формированию стереотипа учебного поведения в школе является крайне важной. Она обеспечивает базу для дальнейшего обучения и социализации детей с РАС.

Пример формирования стереотипа учебного поведения (кейс)

Информация о ребенке

Имя ребенка: Оля

Возраст: 7 лет

Программа: АООП на основе АООП НОО вариант 8.1

Класс: 1 класс

Форма организации образования: инклюзивный класс

Описание проблемной ситуации

Девочка была зачислена в первый класс общеобразовательной школы. Рекомендации ПМПК включали обучение по адаптированной образовательной программе на основе АООП 8.1, коррекционные занятия с педагогом-психологом и учителем-логопедом. Дошкольное учреждение О. не посещала.

Основные проблемы: девочка отказывается выполнять инструкции педагога. По просьбе педагога может выполнять отдельные задания (например, задание обвести по контуру, задания с карточками). Если педагог настаивает на выполнении задания, О. начинает кричать. Также наблюдается такое поведение как агрессия, разбрасывание предметов. Нахождение за столом во время занятия не превышает пяти минут. О. может встать и ходить по классу или лечь на пол возле парты.

Таким образом, по результатам наблюдения за О. в классе были отмечены трудности в формировании базовых навыков учебного поведения.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить девочку:

1. Садиться за стол по устной инструкции педагога и по звонку на урок.
2. Находиться за столом до получения разрешения от учителя встать.
3. Выполнять задание по устной инструкции педагога.
4. Сидеть за столом, ожидая задания.

Перспективная цель: довести время нахождения за столом на уроке до 15 минут (структура урока: 15 минут занятие, 5 минут перерыв, 15 минут занятие) с последующим постепенным увеличением времени до 30–35 минут.

Ход работы

Работа по формированию выбранных навыков была разделена на несколько этапов.

Предварительный этап: Выявление мотивационных стимулов О.

Проведено анкетирование родителей, наблюдение за О., чтобы выявить интересующие ее предметы и виды деятельности. Проведено тестирование мотивационных стимулов, чтобы выбрать стимулы для использования на занятиях. По итогам были выбраны такие виды деятельности как раскрашивание и просмотр мультфильмов.

Был составлен список инструкций, которые О. выполняет чаще всего, и выполнение которых дается ей легко.

Первый этап

Подготовлена плашка с шестью жетонами. На первом этапе пять жетонов уже были на плашке.

На отдельном столе поставили ноутбук. Там же лежали раскраски с карандашами. Когда О. садилась за стол, ей включали мультфильм, который она любила, и ставили таймер на 2 минуты. После звонка таймера педагог выключал мультфильм и переходил вместе с О. за парту. Как только О. садилась за парту, ее хвалили за то, что она хорошо сидит. Одновременно с этим давали шестой жетон. После показывали, что все шесть жетонов собраны, и за это она получает «приз» – возможность продолжить просмотр мультфильма. После того как О. трижды спокойно самостоятельно переходила за парту по звонку таймера и по инструкции педагога, этап считался завершенным.

Второй этап

На втором этапе на плашке оставалось 4 жетона. Когда О. садилась за парту, педагог ее хвалила и в быстром темпе с минимальными интервалами (менее одной секунды) выдавала ей два оставшихся жетона. После этого О. могла возвращаться к своей мотивационной деятельности. Этап считался завершенным после того как О. трижды спокойно дожидалась двух жетонов, прежде чем встать из-за парты.

Третий этап

На третьем этапе было увеличено время между подачей двух жетонов. Начиная с интервала в одну секунду и до интервала в три секунды.

Четвертый этап

На плашке остается три жетона. Когда О. садится за стол, ее хвалят и дают один жетон за то, что она хорошо сидит за партой. После этого педагог дает ей задание из списка простых инструкций, который был составлен на предварительном этапе. Это должно быть очень короткое и простое задание, которое О. точно может выполнить. Ее хвалят за выполнение задания и дают второй жетон. После интервала в 2–3 секунды О. хвалят еще раз за то, что она хорошо сидит, и дают третий жетон. Педагог обращает внимание О., что все жетоны собраны, и она может получить «приз» и вернуться к мотивационной деятельности. Постепенно увеличивается количество заданий и жетонов, которые нужно заработать, прежде чем встать из-за стола. Жетоны доводятся до шести.

Пятый этап

Начинается постепенное усложнение заданий. Постепенно увеличивается интервал между подачей жетонов, чтобы довести время работы за столом до 15 минут. Жетоны предоставляются за каждый второй-третий правильный ответ. Раз в три-четыре минуты предоставляется жетон за нахождение за столом.

Достигнутые результаты

За две недели в рамках индивидуальной коррекционной работы поставленные цели были достигнуты.

Рекомендации по дальнейшей работе

Отработать (генерализовать) навыки в малой группе, затем организовать поэтапное включение ребенка в класс, сохраняя жетонную систему подкрепления.

2.2.3 Формирование коммуникативных навыков

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

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков включает следующие направления [33; 19]:

- Формирование базовых коммуникативных функций.
- Формирование социоэмоциональных навыков.
- Формирование диалоговых навыков.

Формирование базовых коммуникативных функций

Данное направление включает формирование следующих групп навыков:

- ***Навыки выражения просьбы, требования:***
 - умение попросить поесть/попить;
 - попросить любимую игрушку, предмет, деятельность;
 - попросить повторить понравившееся действие;
 - попросить о помощи;
 - попросить перерыв в процессе учебной деятельности.

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

– **Навыки социальной ответной реакции:**

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

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

– **Навыки комментирования:**

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

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

– **Навыки сообщения информации:**

- умение отвечать на вопросы «Что это?»;
- отвечать на вопрос «Кто это?» (в отношении персонажей мультфильмов, знакомых людей);
- отвечать на вопрос «Чей?»;
- отвечать на вопрос «Где?»;
- отвечать на вопрос «Какой?» (например, «Какого цвета?»);
- отвечать на вопрос «Что ты делал?»;
- отвечать на вопрос «Что ты будешь делать?»;

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

– **Навыки запроса информации:**

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

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

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

Формирование социоэмоциональных навыков

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

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

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

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

Эти навыки необходимы для социализации. Они позволяют:

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

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

Формирование диалоговых навыков

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

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

Условия формирования коммуникативных навыков

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

Учет личных интересов и потребностей ребенка

В ряде исследований показано, что несформированность коммуникативных навыков у детей с аутизмом во многом связана с отсутствием или недостатком у них внутренней коммуникативной мотивации [28]. В связи с этим возникает необходимость внешнего стимулирования коммуникативной активности. Это достигается путем включения в процесс психолого-педагогической коррекции различных предметов, разнообразных видов деятельности, а также тем разговора, интересных для ребенка. Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, необходимо использовать его любимые продукты питания,

игрушки; формировать умение отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках нужно при помощи любимой книги ребенка. В этом случае он будет отвечать с большим желанием, а эффективность работы значительно возрастет. При обучении умению поддерживать диалог так же лучше использовать интересные для ребенка темы разговора. В случае если тема не вызывает интереса ребенка, скорее всего, общение скоро завершится.

– **Использование подсказок**

Большинство детей с расстройствами аутистического спектра могут пользоваться подсказками очень эффективно, поскольку для них характерна *эхолалическая речь* – автоматическое повторение чужих слов, значение которых ребенок чаще всего не понимает. Например, взрослый здоровается с ребенком: «Здравствуй, Саша!», и ребенок отвечает: «Здравствуй, Саша!», вместо того чтобы назвать взрослого по имени. Или взрослый просит: «Саша, принеси мяч!», а ребенок автоматически повторяет: «Саша, принеси мяч!», но не делает то, о чем его попросили.

Эхोलалии необходимо использовать как основное средство формирования навыков речевой коммуникации у аутичного ребенка. Это называется *эхо-подсказка*. Для этого нужно демонстрировать ребенку образцы речевых высказываний и стимулировать его к их повторению.

Например, при общении с аутичным ребенком мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда он настроен на взаимодействие, но не знает, как привлечь внимание собеседника, попросить его о помощи, поиграть в любимую игру и т.д. В этом случае ребенку нужно подсказать слова, подходящие к данной ситуации: «Помоги!», «Давай играть!» и т.д. В ряде случаев ребенок наоборот не настроен на взаимодействие и не способен адекватно выразить отказ, тогда он начинает кричать или демонстрирует другие формы дезадаптивного поведения, вместо того чтобы сказать «не хочу», «нет». В таких ситуациях ему также требуется помощь в виде вербальных подсказок.

На начальных этапах коррекционной работы дети обычно повторяют слова взрослого механически, заученно. Многократное повторение одних и тех же высказываний в типичных ситуациях дает ребенку возможность понять смысл сказанного и использовать эти слова для самостоятельного общения, без подсказок.

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

На начальной стадии формирования каждого коммуникативного навыка интенсивно используются подсказки. Поэтому в процессе та-

кой работы часто необходимо сопровождение ребенка *тьютором*, который будет «ассистировать» ему и давать подсказки в нужный момент. По мере формирования каждого навыка помощь тьютора максимально уменьшается, чтобы ребенок мог использовать формирующийся навык самостоятельно.

– **Подкрепление коммуникативных высказываний**

Исследования показывают, что подкрепление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации [29]; это способствует увеличению количества, а, следовательно, и качества коммуникативных высказываний. Подкрепление может быть двух видов: искусственное и естественное.

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

Естественное подкрепление, напротив, напрямую связано с контекстом взаимодействия и включено в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото (при условии, что такая деятельность нравится ребенку): педагог показывает карточку и спрашивает «Что это?»; если ребенок отвечает правильно, тогда в качестве вознаграждения взрослый отдает ему карточку, которую ребенок кладет на соответствующую клетку. В данном случае подкреплением является сама карточка, включенная в практическую деятельность. Современные исследователи подчеркивают, что использование естественного подкрепления наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков [28].

– **Использование повседневных, естественно возникающих ситуаций**

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

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

– **Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем**

Примерно треть от общего числа детей с РАС мутичны, у них отсутствует экспрессивная речь. Работа по вербальной имитации – имитации звуков, слогов, слов в таких случаях не дает ощутимых результатов. Это блокирует дальнейшую возможность сформировать навыки речевой коммуникации. В подобных ситуациях необходимо применение **альтернативных коммуникативных систем**, основанных на использовании:

- карточек с изображениями, пиктограмм (например, система PECS, ЛЕБ-система, приложения для планшетов, основанные на использовании пиктографических систем);
- жестов (речь идет преимущественно не о жестовой речи, а об использовании общеупотребительных жестов, понятных для большинства людей);
- письменной речи (карточки с напечатанными словами, планшет для печати сообщений, собственно письменная речь ребенка).

В качестве альтернативных средств коммуникации используются коммуникаторы (устройства речевого вывода). При нажатии на кнопки коммуникатор воспроизводит определенные записанные ранее речевые сообщения (например, «Дай, колбасу»).

Выбор коммуникативной системы для конкретного ребенка осуществляется индивидуально и зависит от следующих факторов:

- уровня развития речи ребенка;
- особенностей обработки информации;
- уровня развития познавательной деятельности;
- уровня сформированности моторных навыков;
- специфических интересов ребенка и других факторов.

Если у ребенка формируется экспрессивная речь, но она развита плохо, то в дополнение к вербальной коммуникации могут использоваться другие коммуникативные системы. В таком случае они называются **поддерживающими**.

Использование альтернативных и поддерживающих коммуникативных систем способствует не только формированию коммуникативных навыков самого ребенка. Они дают возможность предоставить

обратную связь и сообщить детям с РАС, у которых сильно ограничено понимание речи, необходимую информацию.

Методы и технологии формирования коммуникативных навыков

Алгоритм обучения большинству коммуникативных навыков включает:

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

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

Приведем пример:

Просьба о повторении действия:

Цель: формирование умения попросить повторения действия.

Моделирование ситуации:

Взрослый играет вместе с ребенком в его любимую игрушку – юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, взрослый произносит: «Еще», либо «Заведи еще». Когда ребенок привыкнет к ходу игры, взрослый кладет руку на ручку юлы, но не заводит ее. Он смотрит на ребенка и ждет, когда тот попросит повторить действие, предоставляя ему время для формулирования самостоятельного высказывания.

Если ребенок затрудняется самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, взрослый дает ему подсказку «еще», «заведи еще», «заведи юлу» и т.д.

Когда ребенок произнес «еще», педагог сразу же выполняет его просьбу, поощряя высказывание.

Данная игра повторяется несколько раз. При этом количество подсказок и их интенсивность уменьшаются. Для закрепления данного навыка используется большое количество аналогичных ситуаций.

Для формирования навыков выражения **просьбы** эффективно использование метода **коммуникативных соблазнов (коммуникативных провокаций)**. Его суть заключается в подборе предметов и видов деятельности, в которых ребенок испытывает потребность (например, любимая веревочка, шарик, сок и т.д.), и размещение их в труднодо-

ступных ребенку местах (например, на высоком шкафу). Эти предметы должны находиться в зоне видимости ребенка, но быть недоступными. Это провоцирует его на использование коммуникативных навыков (сказать, что он хочет, или показать с помощью указательного жеста или карточки). При формировании умения просить о помощи взрослые специально моделируют затруднительные для ребенка ситуации (например, дают обклеенную бумажным скотчем коробку с любимым конструктором «лего») и ждут его реакцию.

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

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

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

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

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

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

Формирование навыков **комментирования** осуществляется в ходе различных видов деятельности на занятиях, уроках, прогулках, в процессе внеурочной деятельности, дома.

Данные умения обычно формируются, когда ребенок научился выражать разнообразные просьбы, и у него сформированы базовые навыки социальной ответной реакции. Эта работа также может проводиться и параллельно.

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

Навыки комментирования включают два основных направления:

1. Комментирование интересных окружающих событий, разделяя информацию с другим человеком.
2. Комментирование в ходе самостоятельной деятельности.

Особенности формирования навыков комментирования интересных событий заключаются в следующем:

- ребенка учат комментировать именно то, что ему интересно, а не просто называть окружающие предметы, события действия;
- ребенка учат комментировать, делаясь информацией с другим человеком.

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

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

1. Наблюдение за направлением взгляда ребенка.
2. Подсказку подходящего комментария.
3. Стимулирование ребенка к его повторению.
4. Предоставление положительной реакции ребенку на его слова (подкрепление).

Например, если ребенок встал у окна и смотрит на снегопад, взрослый подходит, встает рядом и говорит «Смотри, снег!». Когда ребенок повторяет, учитель демонстрирует положительную реакцию, улыбаясь ребенку и одобрятельно «похлопывая» его по плечу (если это является одобрением для ребенка). Затем остается вместе с ребенком, не мешая ему, но давая другие комментарии.

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

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

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

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

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

Для формирования навыков **сообщения информации** также используется алгоритм, описанный в начале главы. Обучение осуществляется в вопросно-ответной форме: учитель задает ребенку различные вопросы, соответствующие уровню развития ребенка, и побуждает к ответам на них.

Формирование этой группы навыков целесообразно осуществлять в условиях структурированных занятий, а затем в повседневных ситуациях.

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

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

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

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

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

При работе с неговорящими детьми, им даются карточки, аналогичные тем, которые висят на доске. В ответ на вопрос: «Что мы сегодня делали?» они раскладывают их в той же последовательности, что на доске.

Когда ребенок научился отвечать на вопросы взрослого, можно начать формировать умение задавать вопросы.

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

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

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

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

Приведем примеры обучающих ситуаций.

Вопросу *«Кто?»*:

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

Вопросу *«Что?»*:

- класть в матовый пластиковый контейнер интересные для ребенка предметы. Контейнер открывается, когда ребенок спрашивает «Что там?»;

- родителям, которые приходят за ребенком, следует каждый раз покупать что-нибудь вкусное и класть в сумку. Сумка открывается, и ребенок получает это после того как спросит «Что в сумке?».

Вопросу «**Что делает?**»:

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

Вопросу «**Где?**»:

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

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

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

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

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

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

Правила общения

Я называю по имени человека, с которым говорю.

Я поворачиваюсь лицом к человеку, с которым говорю.

Я смотрю на человека, с которым говорю.

Я стою рядом с человеком, с которым говорю.

Я слушаю, что мне говорят.

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

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

■	У меня есть _____
■	У меня есть _____
■	Я люблю ходить в _____
■	Я люблю ходить в _____
■	Я люблю есть _____
■	Я люблю есть _____

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

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

Для обучения навыкам *поддержания разговора, делясь впечатлениями* (эмоциями, чувствами), выбирается определенная тематика. Учитель с ребенком делят альбомный лист на две части и записывают, что ребенку нравится, а что не нравится. Затем организуется разговор на данную тему.

Тема: <i>Каникулы</i>	
<i>Нравится</i>	<i>Не нравится</i>
<i>Море</i>	<i>Самолет</i>
<i>Купание</i>	<i>Жаркая погода</i>
<i>Дача</i>	<i>Дождь</i>
<i>Шашлыки</i>	<i>Ходить за грибами</i>

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

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

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

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

Для генерализации навыка используются разнообразные ситуации с участием разных людей.

При проведении такой работы часто требуется помощь тьютора или другого специалиста сопровождения.

2.2.4 Формирование навыков социального взаимодействия со сверстниками

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

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

Развитие социального взаимодействия включает два аспекта:

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

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

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

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

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

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

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

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

Методы и приемы формирования навыков социального взаимодействия

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

У детей с высокофункциональным аутизмом часто сформирована социальная мотивация, но в силу их «социальной слепоты» они не знают, как осуществить взаимодействие. Поэтому работа строится на принципах **развивающих подходов**: формирование социальных навыков осуществляется на основе *эмоциональной вовлеченности и заинтересованности в совместной деятельности* с другими людьми. Сначала ребенок эмоционально вовлекается в процесс простого взаимодействия, а затем осуществляется развитие и расширение его социальных действий.

У детей с тяжелыми формами аутизма часто несформированность социальных представлений и навыков сочетается с отсутствием мотивации. Поэтому при формировании у них социальных навыков первоначально делается акцент на отработке отдельных навыков, которые позволят ребенку функционировать в типичных социальных ситуациях. Это отработка *шаблонов, простых социальных действий, общепринятых ритуалов*, способствующих соблюдению принятых правил.

Социальная мотивация формируется по мере развития социальных навыков: сначала ребенок привыкает к определенным социальным действиям. Затем, когда они становятся привычными и предсказуемыми, он начинает испытывать интерес к их повторению. Таким образом, при работе с детьми с тяжелыми формами аутизма обычный механизм развития социальных навыков изменяется. В работе преобладает **структурированный поведенческий подход**.

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

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

В процессе работы важно соблюдение следующих **условий**:

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

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

- **Игровые** – различные виды игр (имитационные, хороводные, с переходом ходов, подвижные, ролевые, настольные и др.). Применяются на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции.
- **Моделирование** – обеспечивает ребенку возможность понаблюдать, послушать, сымитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал взрослый.
- **Видеомоделирование** – метод обучения, в котором используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель желательного поведения или навыка.
- **Социальные истории** – краткое описание определенной ситуации, события или деятельности, включающее информацию о том, чего можно ожидать в такой ситуации и почему.
- **Жетонная система подкрепления** – позволяет давать положительную оценку действиям ребенка и стимулировать дальнейшее выполнение заданий.

Организация и стратегии работы по формированию навыков социального взаимодействия

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

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

Занятия по формированию навыков социального взаимодействия проводятся в двух форматах:

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

В зависимости от формата меняется стратегия обучения.

При работе в группе детей со схожими нарушениями используется **стратегия целенаправленной отработки конкретных навыков**.

Отработка социальных навыков осуществляется в ходе предсказуемых структурированных игр и упражнений, организованных взрослым. Постепенно роль взрослого уменьшается, детям дается больше возможностей для самостоятельного взаимодействия.

При работе в группе с детьми со схожими нарушениями навыки могут отрабатываться в менее структурированной ситуации. Важными условиями в такой ситуации являются: наличие интересных материалов, сосредоточенных в одном месте, и специалистов, с которыми установлен эмоциональный контакт.

Стратегия действий в этой ситуации предполагает привлечение детей в общее игровое пространство путем использования интересных

для них видов деятельности. Задача специалиста заключается в **провокации социального взаимодействия** между детьми.

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

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

При формировании у ребенка с РАС навыков социального взаимодействия в группе **типично развивающихся сверстников**, используется стратегия **фрагментарного включения** в более сложную деятельность сверстников на доступном для ребенка с РАС уровне. Постепенно фрагментарное включение переходит в систематическое.

Механизм формирования социальных навыков в этой ситуации следующий: понимание ребенком структуры, затем – привыкание к участию в ситуации, затем – формирование интереса к другим сверстникам, и, наконец, попытки самостоятельного взаимодействия с ними.

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

Практические рекомендации по формированию навыков социального взаимодействия

Приведем примеры формирования навыков социального взаимодействия в группе детей с РАС.

- **Умение адекватно вести себя рядом с другими** (например, стоять тихо, слушать задание, не убежать, держаться за руки).

Для формирования данного навыка используются различные методы и приемы: **жетонная система подкрепления, социальные истории, видеомоделирование**.

Для каждого ребенка подбирается либо индивидуальное подкрепление, либо общее для всех (например, наклейки). Детям выдаются жетонные полоски, на которые они будут приклеивать полученные наклейки (жетоны).

Занятия организовываются в малой группе (два ребенка). Для занятия выбираются простые подвижные игры типа «Раз, два, три, стоп!», либо хороводные игры. Педагог просит детей встать и взяться за руки. Как только дети выполнили инструкцию, выдается жетон (поощрение) со словами: «Молодцы! Встаньте в круг и возьмитесь за руки!». Игра продолжается. Каждый раз, когда дети правильно выполняют инструкции, им выдается жетон. Если дети научились выполнять определенную инструкцию без напоминания, то вводится следующее правило. За выполнение освоенного правила жетоны уже не выдаются. Дети получают жетоны только за выполнение следующего правила (например, «стоять тихо и слушать задание»).

В ходе работы делается короткая видеозапись отрабатываемых навыков для дальнейшего показа детям. Просмотр видеоролика сопровождается чтением короткой социальной истории. Например, «Когда я играю, то сначала я слушаю правила. Я стою тихо и держусь с другими детьми за руки».

По мере формирования навыков уменьшается частота выдачи жетонов, используется социальная похвала (например, «молодец, стоишь тихо!»). Постепенно увеличивается число детей в группе, осуществляется переход на групповую форму работы.

Когда в рамках занятия навыки сформируются, то можно переносить их использование в ситуацию взаимодействия в классе на уроках, на переменах в коридоре. При этом возможно возобновление использования жетонов, но с последующим переходом на социальную похвалу.

– ***Умение подражать поведению сверстников***

Для формирования навыка используются следующие методы: ***игры на имитацию, жетонная система подкрепления, видеомоделирование, эстафеты.***

На первом этапе у детей индивидуально формируется умение выполнять задания на имитацию движений. Для этого подбирается серия простых заданий (хлопнуть, топнуть ногой, подвигать кубик, прикоснуться указательным пальцем к носу и т.п.). Ребенка просят повторить действия за педагогом по инструкции «Сделай так же». При обучении применяется система поощрений.

Когда навык имитации простых движений сформирован, то дети объединяются в маленькие подгруппы для выполнения фронтальной инструкции «Сделай так же».

На следующем этапе с группой детей разучиваются игры на имитацию (например, «Трам-пам-пам», «У тети Моти» и др.), направленные на быстрое, сопровождаемое текстом, выполнение действий по образцу ведущего. На этапе разучивания игр используется система поощрений. Детям демонстрируются видеозаписи с их собственными игровыми действиями.

Когда дети выучили правила игры, педагог выстраивает их в ряд перед собой, выбирает одного ребенка и ставит на свое место, а сам встает вместо него. Объявляет о повторе игры и просит ребенка начинать выполнение. Сам педагог стоит напротив ребенка в ряду с другими детьми и выполняет игровые действия вместе со всеми, тем самым давая подсказку ведущему. Всем остальным ребятам дается инструкция «Сделай так же, как Петя». На этом этапе детей поощряют за подражание другому ребенку (Пете). Далее подобное задание выполняется по очереди с каждым ребенком.

После усвоения навыка подражания за другим ребенком в одном виде игры, с детьми проводятся аналогичные игры. Так же возможна отработка данного навыка при проведении спортивных эстафет («Веселые старты»). В дальнейшем навык можно переносить и в учебные ситуации в классе.

Например, в середине урока делаются короткие перерывы. К доске выходит один из учеников, который показывает любые движения. Остальные дети повторяют за ним. Во время перемен можно предлагать детям игры.

– ***Умение следовать общим правилам***

Для формирования навыка используются ***подвижные игры, жетонная система подкрепления, социальные истории, видеомоделирование***

Занятия проводятся в подгрупповой или групповой форме.

Психолог подбирает простую игру с правилами (например, «Раз, два, три, стоп!», «Море волнуется»). Правила должны быть максимально простыми и понятными. Детям объясняются или демонстрируются правила игры. Например, правило – остановиться по команде «стоп!». В ходе игры тем детям, которые соблюдают правила, выдаются жетоны.

По мере усвоения и следования правилу игры, инструкция усложняется. Например, правило – в игре «Море волнуется» по команде «стоп!» остановиться в позе морской фигуры.

Дополнительно к отработываемому навыку возможно написание социальной истории и использование видеомоделирования. Особенно, если происходит работа над выполнением общего правила поведения в классе, в коридоре на переменах, в столовой.

Использование поощрения за следование общему правилу переносится на другие игры, или на следование правилам поведения на занятии (например, садиться на стулья по окончании игры, тихо сидеть, когда объясняют задание, и т.д.). Аналогичным образом проводится работа над соблюдением правил поведения в классе.

– ***Навык совместной деятельности***

Педагог организует игру в группе детей (например, хороводную). Ребенку с определенной частотой выдается жетон (наклейка). Дает-

ся комментарий: «Никита играет в хоровод с ребятами! Молодец!». В ситуации, когда ребенок категорически отказывается от включения в любую совместную деятельность, необходимо постепенно включать его в общее действие. Сначала он поощряется за то, что играет рядом, затем за то, что подошел и взял что-то у другого. Или за то, что просто подошел на несколько секунд к другим детям. Важно показать ребенку, что каждый раз, когда он будет подходить или каким-то образом взаимодействовать с детьми, он будет получать поощрение. Действенным методом является применение видеомоделирования и написание социальной истории про формируемый навык. Например: *Иногда я могу поиграть с другими детьми в хоровод. Я должен встать в круг и взяться за руки. Я хожу по кругу и пою песню. Играть в хоровод весело. В конце игры я получу приз – наклейку.* В качестве видеомоделирования демонстрируется запись игры в хоровод других детей.

По мере усвоения навыка можно усложнять задание, менять вид игры или самого задания (например, совместная лепка, рисование, посещение культурно-массовых мероприятий в актовом зале). Главное соблюдать принцип «от простого к сложному».

– **Навык соблюдения очередности**

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

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

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

Примеры формирования навыков социального взаимодействия (кейс)

Информация о ребенке

Имя ребенка: Оля П.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.3

Класс: 1

Форма организации образования: коррекционный класс

Описание проблемной ситуации

Оля идет на контакт, но контакт неустойчивый. Обращенную речь понимает с ограничениями. На собственное имя отзывается. Дает названные предметы из множества других. Следует простым инструкциям (дай, покажи, подойди и т.п.). Более сложные выполнять затрудняется. По просьбе выполняет инструкции на моторную и вербальную имитацию. Собственная речь имеет ограничения. Просьбу выражает одним словом («пить», «домой» и т.п.). Иногда способна сказать «дай» и далее назвать желаемый предмет. Выражает согласие и несогласие словами «да/нет».

В ситуациях, когда Оле неинтересно задание на уроке или на занятии, или не ясны инструкции, проявляется нежелательное поведение. Девочка кричит, пытается выбежать из класса или из кабинета. Если выбежать не удалось, то ложится на пол, при этом плачет (не громко) или просто лежит, отказываясь от всего. Функцией такого поведения соответственно является избегание ситуации обучения на занятиях, уроках.

Цели коррекционной работы с ребенком

В этой связи в рамках групповых коррекционных занятий психологом были определены цели – научить ребенка спокойно вести себя рядом с другими детьми во время занятий и следовать общим правилам.

Ход работы

Для достижения поставленных целей в процессе групповой работы были выбраны следующие методы: сюжетно-ролевые игры, социальная история, подсказки, подкрепления.

Вначале было подобрано поощрение. Им стали дольки мандарина. Составлена короткая социальная история: *«Сегодня я пойду на занятие. Там я буду играть с детьми. Это будет весело. Там я буду играть в куклы, в магазин и в доктора. Если я буду играть, то мама скажет, что я – молодец, и мне дадут мандарин».*

Социальная история зачитывалась несколько раз перед началом занятия. На занятии девочке предлагалось сесть за стол, на котором лежали игровые пособия для ухаживания за куклой. Также за столом сидели и другие дети, которые также играли с куклами. Оле выдавался жетон, который она размещала на полоске. По мере накопления пяти жетонов, девочка обменивала у психолога жетоны на дольку мандарина. Со словами: «Оля молодец! Оля сидит и играет!» выдавался жетон за то, что

Оля сидит и играет. В процессе игры психолог подавал Оле физическую или словесную подсказку для развития игровых навыков и усвоения инструкций и правил игры. После игры за столом детям предлагались игры в «магазин» и «доктора», в которых они совершали действия со своими куклами. Навык следовать общему правилу переносился на другую ситуацию и закреплялся у Оли с помощью подкреплений. Со временем, когда поведение девочки стабилизировалось (она стала спокойно находиться на занятиях, нежелательное поведение прекратилось), поощрения стали выдаваться за следование общим правилам игры.

Достигнутые результаты

По мере освоения общих правил игры, развития игровых навыков у Оли появился интерес к игровым действиям с куклами, а также особый интерес к игре в магазин. Девочка приходила на занятия с удовольствием и включалась в игры, при этом действовала она самостоятельно, без подсказки и поощрения не требовалось.

Рекомендации по дальнейшей работе

После того как поставленная цель была достигнута на занятии психолога, аналогичную систему было рекомендовано использовать на уроках.

Также был разработан план по развитию навыков взаимодействия с другими детьми на занятиях психолога (обмениваться предметами, просить, выстраивать короткий диалог в игровой ситуации).

2.2.5 Развитие социально-бытовой ориентировки

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

Развитие социально-бытовой ориентировки включает следующие блоки:

– Навыки ухода за собой

- ***Навыки приема пищи:*** умение пить из чашки; есть ложкой и вилкой; намазывать и резать ножом.
- ***Навыки личной гигиены:*** умение пользоваться туалетом и туалетной бумагой; мыть и вытирать руки; умывать и вытирать лицо; стряхивать крошки и стирать грязь с одежды; смотреться в зеркало, чтобы проверить свой внешний вид; пользоваться носовым платком из ткани или бумаги; чистить зубы; причесывать волосы расческой; принимать ванну или душ, пользуясь мылом и мочалкой; мыть волосы; пользоваться дезодорантом; пользоваться средствами личной гигиены (для девушки).
- ***Навыки поддержания здоровья:*** умение обрабатывать маленькие порезы; сообщать о плохом самочувствии; сообщать о боли; при-

держиваться ограничений при необходимой диете; принимать лекарства в соответствии с назначениями; пользоваться градусником.

- **Навыки опрятности и ухода за одеждой и обувью:**
 - **Умение раздеваться и одеваться, разуваться и обуваться:** снимать одежду без застежек (шапку, шарф, расстегнутую куртку, перчатки, штаны на эластичном поясе, юбку, носки, гольфы, колготки); снимать одежду через голову; снимать одежду, расстегивающуюся спереди; надевать белье; надевать верхнюю одежду; надевать верхнюю одежду через голову; застегивать молнию; застегивать ремень; застегивать липучки, кнопки, крючки, пуговицы; завязывать шнурки на ботинках; снимать и надевать обувь с застежками и без застежек.
 - **Навыки выбора одежды и ухода за ней:** класть грязную одежду в корзину, вынимать чистую одежду, складывать и вешать одежду, надевать чистую и глаженую одежду, выбирать одежду по размеру, выбирать одежду, предметы которой подходят друг к другу, выбирать одежду по погоде, выбирать одежду, соответствующую случаю.
- **Навыки поддержания порядка и ухода за собственными вещами: игрушками, учебными принадлежностями**
 - **Умение поддерживать порядок на рабочем столе, на парте:** соблюдать правила распределения предметов на рабочем столе (упорядочивать учебные принадлежности), ориентироваться на рабочем столе, убирать рабочее пространство (пол, стол), протирать/мыть стол, подметать пол, мыть кисточки, протирать доску для лепки, выбрасывать обрезки и т.д.
 - **Умение поддерживать порядок в игрушках, книгах, дисках и других вещах:** доставать, убирать и бережно использовать игрушки, книги, диски и другие вещи.
 - **Умение собирать портфель:** умение собирать необходимые принадлежности, ориентироваться на расписание, собирать дополнительные необходимые предметы (воду, контейнер с едой, салфетки, сменную одежду).
- **Навыки подготовки принадлежностей к уроку или занятию:** умение готовиться к уроку (доставать учебник, тетрадь, дневник, пенал); раздавать учебные принадлежности классу; переодеваться на урок физкультуры, ритмики; готовиться к уроку рисования (доставать бумагу, карандаши, краски, наливать воду); готовиться к уроку труда, доставая необходимые принадлежности.
- **Формирование навыков поведения в общественных местах (магазин, магазин самообслуживания, торговый автомат), в учреждениях сферы услуг:**

- **Умение пользоваться деньгами:** определять достоинство монет и купюр, рассчитывать необходимую для покупки сумму, считать сдачу.
- **Навыки заказа еды в кафе и ресторане.**
- **Навыки ориентировки в магазине.**
- **Умение находить товары по списку.**
- **Навыки приготовления пищи:**
 - **Навыки сервировки стола и разбора купленных продуктов:** умение раскладывать купленные продукты по местам, ориентироваться в холодильнике и раскладывать продукты, накрывать на стол, убирать со стола.
 - **Навыки приготовления пищи и напитков:** умение наливать готовый напиток в стакан; находить готовую еду, не требующую разогрева и мытья (йогурт, булку и т.д.); готовить холодный завтрак, делать бутерброды (из готовых продуктов); готовить горячие напитки, горячий завтрак (например, из яиц), салаты и десерты, основное блюдо; определять по этикетке, какие продукты находятся в банках и коробках; правильно хранить оставшиеся продукты; распознавать и выбрасывать просроченные продукты; находить нужные кухонные приборы и пользоваться ими (тостер, миксер, соковыжималка, блендер, консервный нож, мерная посуда и весы).
- **Навыки ухода за домом:**
 - **Навыки уборки:** подметание; вытирание пыли; умение пользоваться пылесосом; протирать зеркала; мыть пол шваброй; мыть раковину и плитку, посуду.
 - **Замена использованных предметов:** замена туалетной бумаги и куска мыла; полиэтиленовых мешков для мусорного ведра; батареек в игрушках и приборах; перегоревшей лампочки.
 - **Использование инструментов:** умение правильно пользоваться стремянкой, рулеткой, веревкой (завязывать узлы).
 - **Использовать рабочие инструменты:** молоток, отвертку, плоскогубцы, гаечный ключ, рубанок.
 - **Навыки стирки:** умение отделять чистую одежду от грязной, светлую одежду от темной, вещи ручной стирки от вещей машинной стирки; стирать вещи руками; пользоваться стиральной машиной; отмерять нужное количество порошка; пользоваться сушилкой, аккуратно развешивать вещи для просушки; складывать одежду, убирать ее на место.
- **Навыки пользования транспортом, поведения в общественном транспорте:**
 - **Правила поведения и навыки пешехода:** умение смотреть в обе стороны при переходе улицы, ориентироваться на сигналы светофора.

- **Умение соблюдать правила поведения и навыки пассажира:** пристегиваться в машине; держаться за поручень; оплачивать проезд в транспорте (покупать билеты).
- **Навыки использования средств связи: телефона, электронной почты, почты:**
 - **Навыки использования телефона:** ответ на входящий звонок; выучивание и набор номеров телефона близких людей; составление и чтение коротких смс-сообщений; разговор по телефону со знакомыми людьми; умение позвать к телефону или сообщить, что человека нет.
 - **Навыки использования электронной почты.**
 - **Навыки использования почты.**
- **Навыки поведения в поликлинике:**
 - **Навыки пользования гардеробом:** умение снять верхнюю одежду, подать ее в гардероб, забрать номерок, подать номерок, ждать, когда принесут одежду, забрать и надеть ее.
 - **Навыки поведения в очереди, умение ждать:** умение следить и соблюдать очередность, ждать стоя или сидя.
 - **Навыки ориентировки:** умение находить гардероб, регистратуру, кабинет.

Организация коррекционной работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

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

1. Проведения интегрированных уроков: технология – СБО, труд – СБО.
2. Работы студий дополнительного образования.
3. Режимных моментов в раздевалке перед уроками, при переодевании на физкультуру и ритмику, при посещении столовой, туалета, в ходе перемен (дежурств, подготовки к уроку).
4. Консультирования и обучения родителей, что реализуется службой сопровождения школы с помощью форм заочного и пролонгированного консультирования, оформления стендов.

Это позволяет проводить работы по развитию социально-бытовой ориентировки не только в условиях школы, но и за ее пределами.

Методы и приемы работы по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

В ходе работы в основном используются следующие методы и приемы:

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

Неотъемлемым методом в работе по формированию социально-бытовых компетенций у школьников с РАС является *визуальное расписание*.

В работе используется несколько видов расписаний: предметное, картиночное, текстовое.

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

Расписание с использованием картинок. Используется, если ребенок понимает изображения на картинках. Чаще всего используются вначале фотографии реального объекта, затем фотографии аналогичных объектов, после этого переходят к картинкам, затем пиктограммам и символам. Рисунки или фотографии располагаются в вертикальную или горизонтальную линию с помощью любого фиксатора: магнитного полотна, липучек или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. В некоторых расписаниях используются дополнительные карточки для фиксации времени (сначала/потом, день недели, время, временные интервалы). Возможно использование емкостей для хранения карточек, обозначающих уже выполненные задания. Чтобы повысить ресурс самостоятельности и помочь ребенку более четко и без ошибок следовать расписанию, используется парное расписание. Этот тип визуального расписания означает, что ребенку необходимо взять карточку из последовательности и совместить ее с парной, которая находится там, где будет выполняться задание.

Расписание с использованием текста. Используются *картинки, подписанные одним словом, предложения, сформулированные от лица ребенка*. В некоторых случаях можно использовать более сложные виды письменного расписания, например, органайзеры.

Одним из важнейших условий выбора расписания является оптимальность его вида. Расписание само по себе не должно вызывать никаких затруднений для понимания ребенка, оно должно давать возможность повысить самостоятельность. Расписание может использоваться для иллюстрирования режима дня, определенной деятельности, алгоритма использования конкретного навыка.

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

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

1. Я включаю холодную воду.
2. Я включаю горячую воду.
3. Я подставляю руки под воду.
4. Я беру мыло.
5. Я тру мыло руками.

6. Я кладу мыло на место.
7. Я тру ладони.
8. Я тру правую руку с тыльной стороны.
9. Я тру левую руку с тыльной стороны.
10. Я смываю мыло водой.
11. Я тру ладони.
12. Я смываю мыло с правой руки.
13. Я смываю мыло с левой руки.
14. Я закрываю горячий кран.
15. Я закрываю холодный кран.

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

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

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

При обучении умению пользоваться расписанием подбирается оптимальная система подсказок.

Начинать следует с подсказки о незначительной помощи. Если эта подсказка не работает, нужно увеличить помощь, пока ее не будет достаточно. Затем постепенно снижать помощь, уменьшая, таким образом, зависимость от подсказки. Важно помнить, что следует давать ребенку возможность выполнить задание без подсказки, но если ученик два раза ошибается, следует незамедлительно оказать помощь.

С одной стороны, необходимо, чтобы ребенок научился учитывать: правильность выполнения задания; принимать решение о второй попытке. Но, с другой стороны, если ребенок ошибается во второй раз – значит для него сложно выполнить это задание правильно без подсказки, а ситуация неуспеха может спровоцировать нежелательное поведение. Часто работа по формированию навыка начинается от интенсивной, полной физической подсказки, до незначительной. Очень важно снижать интенсивность подсказок, увеличивать паузу перед подсказкой.

Необходимо давать ученику правильно дозированную помощь до того, как он совершит действие, которое может быть ошибочным. Эффективные подсказки значительно ускоряют процесс обучения, так как

создают возможность увеличить опыт правильных действий и сформировать нужный навык.

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

Социальная история является достаточно простым в применении методом обучения. Этот метод был разработан Кэрол Грей [5]. В связи с тем, что социальные истории строятся с учетом интересов и потребностей ребенка, они становятся очень значимыми и мотивационными. Формы социального поведения объясняются ребенку в виде описания ситуации и положительного результата в случае правильного поведения ребенка. Основная цель – предоставить ученику информацию о том, как себя вести в различных социальных ситуациях и как взаимодействовать с другими людьми.

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

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

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

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

слушают учителя. Учительница огорчается и сердится. Учительница делает мне замечания, и я огорчаюсь».

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

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

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

Социальную историю сначала читают или слушают многократно и регулярно, затем она используется в качестве напоминания о необходимых формах поведения.

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

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

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

Видеомоделирование самого себя означает, что происходит съемка, как сам ученик демонстрирует какой-то навык или поведение, и он просматривает это видео позднее. Видео с точки зрения смотрящего означает, что навык снимается так, как будто это действие, наблюдаемое глазами самого ребенка. Подсказки с помощью видео означают, что требуемое поведение или навык делится на отдельные шаги, и каждый эпизод снимается на видео. После каждого эпизода добавляется пауза, во время которой ученик может попробовать выполнить задание самостоятельно. При подсказках с помощью видео можно снимать как самого ученика, так и другого человека, который выступает в роли модели.

Во время планирования съемок, создавая сценарий, очень важно четко представлять: чему видео должно обучить ребенка, из каких шагов состоит это умение, какие из этих шагов у ученика уже отработаны, какого типа будет это видео.

После этого определяется план: когда, где и с какой частотой требуется просмотр видео, в специально созданной или естественной ситуации. Например, просмотр может проходить в естественных условиях и в то время, когда можно повторить формируемый навык (если ученику нужно приготовить бутерброд во время завтрака, то обучающее видео демонстрируется ему непосредственно перед завтраком).

Очень важно оценить эффективность видео, корректировать его по мере необходимости, постепенно уменьшать интенсивность подсказок в видео.

Для осуществления *генерализации* и обобщения усвоенных навыков используется комплекс методик [10]. Создается вариативная среда, максимально приближенная к естественным условиям. Генерализованный навык ребенок может продемонстрировать в различных обстоятельствах, во взаимодействии с разными людьми и при разнообразных условиях. Обобщенные навыки сохраняются продолжительное время и не требуют постоянной отработки.

Генерализация навыков осуществляется путем:

1. *Создания ситуаций, максимально приближенных к естественным.* В ходе обучающих ситуаций учитель планирует и организует необходимые условия для отработки навыка.
2. *Моделирования ситуаций, актуальных и доступных для конкретного ребенка.* Формируемый навык должен быть в области потребностей ребенка. Использование часто встречающихся ситуаций обеспечивает многократность повторения определенных действий. Это очень значимо для накопления необходимого опыта.
3. *Создания гибких и вариативных условий,* используемых в процессе обучения. Все, на первый взгляд, второстепенные обстоятельства, в которых проходит формирование или отработка конкретного навыка, должны постоянно изменяться. Например, изменение громкости голоса взрослого, по-разному сформулированные инструкции, постепенный уход от прямых инструкций к косвенным.

Очень важно постепенно создать у ребенка мотивацию на выполнение непосредственной деятельности. Создать условия, в которых ребенок будет самостоятельно принимать решения о необходимости выполнить то или иное действие и получать удовольствие от выполнения и результата своей деятельности.

4. **Поддержка самостоятельности.** После того как навык сформирован, его внедряют в цепочку из ранее сформированных навыков. Включение нового навыка в привычную цепочку действий способствует самостоятельности в его использовании.

Использование принципа обучения от простого – к сложному и ранее отработанные навыки создают необходимые условия для самостоятельного выполнения последующих.

Для поддержки самостоятельности ребенка используется подкрепление.

Практические рекомендации по формированию навыков социально-бытовой ориентировки

Рассмотрим примеры использования методов, применяемых во время консультирования и обучения родителей.

Информационно-обучающий стенд «Быт в диалоге»

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

1. Учите вашего ребенка просыпаться и вставать по будильнику. По мере взросления ребенка лучше научить его самого вставать, когда звонит будильник. Вы можете экспериментировать с разными звонками, музыкой, разной степенью громкости. Если ребенку особенно трудно проснуться, лучше установить будильник на другом конце комнаты, чтобы ему приходилось идти к нему, чтобы выключить. Впоследствии необходимо научить ребенка как заводить будильник с вечера, правильно оценивать время, необходимое для сбора утром, на какое время нужно будет поставить будильник, чтобы успеть вовремя прийти в школу.
2. Учите вашего ребенка определять время по часам и/или выполнять задачу в определенный промежуток времени. Для обучения этому навыку можно использовать большой визуальный таймер. С помощью таймера ребенок может наглядно видеть, сколько времени ему еще осталось: перед каждым занятием или выполнением какой-либо задачи просите ребенка определить, сколько времени на это понадобится, а потом сравните вместе с ним, сколько времени он потратил на самом деле.
3. Учите вашего ребенка гигиене (принимать душ или ванну ежедневно, причесывать волосы, надевать только чистую одежду). Рутинные и однообразные успокаивают детей. Помогайте ребенку выработать правила гигиены на каждый день. Нужно учить детей конкретному

- выполнению действий, в частности, правильно мыться (например, четыре раза провести по каждой подмышке намыленной мочалкой).
4. Учите вашего ребенка ответственно обращаться со своими вещами. Можно начать с ответственности за игрушку, которую ребенок взял с собой в гости. Сделайте частью распписания ребенка обязанность найти свою игрушку в конце визита, а затем взять ее с собой и принести домой. Затем переходите к школьным принадлежностям и портфелю.
 5. Учите вашего ребенка пользоваться визуальными подсказками, чтобы не забыть о том, что нужно сделать. Например, положить лекарство на место или взять с собой завтрак в школу или написать себе записку «взять завтрак» и прицепить ее к портфелю, чтобы не забыть.
 6. Учите вашего ребенка готовить, самостоятельно делать бутерброды или ставить на стол закуски, которые не требуют приготовления. Впоследствии ребенка можно учить самостоятельно готовить по рецепту и безопасно обращаться с кухонными принадлежностями.
 7. Учите ребенка пользоваться телефоном. Начинайте с обучения ребенка тому, как ответить на телефонный звонок, и как узнать, записать и передать информацию другому человеку. Затем переходите к другим навыкам: как узнать нужный номер телефона, как позвонить в магазин, чтобы узнать, в наличии ли у них определенный товар, как позвонить в службу технической поддержки по поводу проблемы с компьютером, как сделать заказ по телефону.
 8. Учите ребенка самостоятельно посещать различные места. Это может быть поход в ближайший магазин, поездка на велосипеде, использование общественного транспорта.
 9. Учите ребенка всегда брать с собой определенные вещи, когда он выходит из дома. Такой список вещей может включать: важные телефонные номера, деньги, ключи от дома, мобильный телефон.
 10. Учите ребенка личной безопасности. Подумайте о таких навыках как представление о том, когда уместно обнимать и целовать другого человека, а когда можно лишь пожать руку, как не привлекать внимание к тому, где у тебя лежат деньги, и что делать, если на улице к тебе подходят незнакомые люди, или тебе кажется, что за тобой следят.

Информационно-обучающий стенд «Быт в диалоге»

Цель – обучение ребенка самостоятельности без помощи взрослого.

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

Учащиеся привыкают к использованию разных видов распписания и визуальных подсказок. Некоторым достаточно распписания, составленного только из надписей, другим необходимы картинки-символы, фотографии, более детальные описания события.

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

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

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

Для ребенка расписание должно отвечать на следующие вопросы:

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

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

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

Этот большой вопрос можно разделить на следующие части:

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

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

Кроме составления расписания очень важно структурировать среду. Ребенок должен хорошо знать, что и где лежит, он должен уметь сам достать одежду.

В шкафу можно разложить все вещи по ящикам, ящики обозначить картинками, фотографиями, символами и/или подписями. Очень важно делать это вместе с ребенком, если он сам разложит все свои вещи по коробочкам, приклеит к ним подписи или даже сам нарисует обозначения, он будет лучше помнить, что и где лежит, он будет бережнее относиться к созданному им самим порядку.

При этом разделение возможно не только по виду одежды, но и по назначению:

- футболки для дома;
- футболки для школы.

Одежду, которая висит на вешалках, можно разделить подписанными разделителями, повесить на вешалки разного цвета:

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

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

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

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

Примеры формирования навыков социально-бытовой ориентировки (кейсы)

Кейс 1 «Сообщение о боли»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Аня К.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.1

Класс: 1 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Девочка часто проявляет нежелательное поведение в связи с тем, что не умеет сообщать о боли.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка сообщать о боли.

Ход работы

Работа включала два направления: работу с ребенком и работу с родителями.

Работа с ребенком

В качестве подготовительной работы были актуализированы знания Ани о частях тела и лица, об их названиях.

Если в процессе школьной жизни Аня ударялась или ей было очевидно больно, в классе использовалась зона, обозначенная красным крестом. Педагог называла эту боль, отводила или направляла ребенка в эту зону, и используя визуальную подсказку, помогала ей озвучить свое состояние: «Мне больно». После этого педагог спрашивала: «Где больно?», «Что болит?». С помощью физической подсказки Аня показывала больное место и называла его:

- Где болит?
- Тут, – показывает на больное место.
- Что болит?
- ...

В качестве подсказки на этом этапе использовались картинки с изображениями частей тела и полоска с фразой: «У меня болит _____».

Девочка выбирала карточку с изображением, и используя подсказку, озвучивала свое состояние.

После устранения боли ребенка спрашивали: «Где болело?» и просили на схеме тела человека наклеить красный крестик.

Работа с семьей

В работе с семьей были выделены 3 направления:

- Семье было рекомендовано обратиться к врачу-гастроэнтерологу для установления причин частых болей в животе.

- Был проведен обучающий тренинг для родителей по использованию визуальных подсказок.
- Для снятия тревожности у ребенка, связанной со страхом медицинских процедур, мама была обучена принципам десенсибилизации, обеспечившим привыкание девочки к проведению медицинских процедур.

Достигнутые результаты

Аня научилась сообщать о своей боли и показывать место, которое болит.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить девочку сообщать о типе боли: острая, тупая, колющая, режущая, тянущая.

Кейс 2 «Выбор одежды по размеру»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Антон Д.

Возраст: 10 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.2

Класс: 3 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

У ребенка возникают трудности при необходимости менять одежду на новую. Особенно сильный негативизм мальчик проявляет при необходимости купить одежду большего размера.

Проанализировав трудности, педагоги разделили их на две группы:

1 группа. Трудности, связанные с тактильной гиперчувствительностью.

2 группа. Трудности, связанные с переживаниями, основанными на страхе новизны.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка подбирать одежду соответствующего размера, спокойно принимать необходимость замены меньшего размера (вещь мала) на больший.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась в параллельных направлениях: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

Основным методом работы психологов было совместное написание социальной истории. Эта работа осуществлялась психологической службой сопровождения школы на индивидуальных коррекционных занятиях с психологом с использованием большого количества наглядного картинного и видеоматериала.

Были созданы условия, способствующие тому, чтобы Антон сделал самостоятельный вывод о том, что все люди растут, а он растет хоть и медленно, но постоянно. Сделав этот вывод, ребенок выполняет домаш-

нее задание: узнать у своих родителей некоторые данные из истории своего развития и принести любую свою старую вещь, которая очень мала.

Сколько мне лет?	Мой рост и вес
Я родился	
Мне 1 год	
Мне ____ года	
Мне ____ лет	
Мне ____ лет	
Сейчас мне ____ лет.	Сейчас мой рост ____ см, мой вес ____ г.

На следующем занятии ребенок вместе с психологом идет в кабинет медсестры, где ему измеряют рост, вес, обхват головы, груди, талии, бедер, длину стопы. После этого психолог с ребенком приступают к обсуждению и совместному написанию социальной истории.

В результате беседы была написана социальная история:

Когда я вырастаю, мне нужна одежда большего размера

Человек – это живой организм. Все живые организмы растут, значит человек тоже растет. Я человек, я все время расту. Когда я родился, мой рост был 53 см. Сейчас мне 10 лет. Мой рост 148 см.

В детском магазине продается одежда разных размеров, потому что все дети разного роста. Чтобы выбрать одежду по размеру, нужно знать свой рост. Размер, указанный на этикетке, может быть немного больше моего роста. Если размер на этикетке меньше моего роста, значит эта одежда мне мала.

Когда я ношу одежду по размеру, я выгляжу аккуратно и опрятно. Всем приятно смотреть на меня. Я чувствую себя хорошо и всем нравлюсь. 😊

Я всегда буду носить одежду по размеру!!!

С целью генерализации знаний о необходимости соответствия размера росту человека к работе подключается педагог по математике. В рамках работы с темами «Трехзначные числа» и «Меры длины» педагог по математике предлагает всем детям класса решение задач следующего типа:

Задача

Пользуясь таблицей размеров, выбери, какой джемпер подойдет для мальчика с ростом 1 м 32 см.

Возраст	Рост
6 лет	122 см
7 лет	128 см
8 лет	134 см
9 лет	140 см
10 лет	146 см
11 лет	152 см

Детям нужно перевести метры и сантиметры в сантиметры, и получив трехзначное число, записать два неравенства: $132 \text{ см} > 128 \text{ см}$, $132 \text{ см} < 134 \text{ см}$. Затем выбрать то число, которое больше заданного. Оно является ответом задачи.

Работа с семьей.

В работе с семьей были выделены 3 направления.

- Семье рекомендовано обратиться к специалисту по сенсорной интеграции, чтобы скорректировать тактильную гиперчувствительность.
- В рамках консультативной работы с родителями был проведен обучающий тренинг с мамой ребенка по использованию написанной социальной истории.
- Для снятия тревожности, связанной со страхом новизны, мама была обучена принципам десенсибилизации. Чтобы Антон постепенно и планомерно привыкал к новой вещи, например, к джемперу, необходимо:
 1. Заблаговременно покупать ему новый джемпер следующего размера. На начальном этапе ребенок должен привыкнуть к тому, как этот джемпер выглядит. Купленный джемпер должен быть на виду. Хорошо, если первые пробы десенсибилизации будут проводиться с джемпером, отличающимся только размером (два одинаковых джемпера – меньшего и большего размера).
 2. В дальнейшем происходит постепенное привыкание к новой одежде. Антону предлагают потрогать, погладить ее, накинуть на себя на 3–5–7–10 секунд. После успешной пробы следует социальное поощрение: «Молодец! Ты отлично приложил новый джемпер!». Дальше на такие же короткие интервалы ребенку предлагается вдеть в рукав сначала одну руку, потом другую, затем обе руки, затем просунуть голову в горловину джемпера и наконец надеть его целиком сначала на короткий период времени. В дальнейшем это время постепенно увеличивается.

Достиженные результаты

Антон научился сообщать о том, что вещь ему мала. С помощью взрослого он стал подбирать для себя в магазине вещь необходимого размера. Путем десенсибилизации мальчик надевает новую вещь без проявлений нежелательного поведения.

Рекомендации по дальнейшей работе

Целью дальнейшей работы является интериоризация процесса десенсибилизации, для того чтобы ребенок мог примерить новую вещь в магазине и оценить, подходит ли она ему по размеру.

Кейс 3 «Сбор портфеля»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Денис К.

Возраст: 8 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.3

Класс: 2 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Служба сопровождения школы получила запрос от классного руководителя на помощь в связи с тем, что ученик 2 класса очень долго готовится к урокам, не может найти в своем портфеле необходимые учебные принадлежности. В ходе беседы с мамой выяснилось, что портфель для Дениса всегда собирает взрослый. Ребенок не только не собирает портфель, но и не наблюдает за тем, как это делает взрослый.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка самостоятельно собирать портфель.

Ход работы

Работа велась по двум направлениям: работа с ребенком, которая включает диагностику и тренинг, и работа с родителями.

Работа с ребенком:

Диагностика

В классе была смоделирована ситуация, в которой Денису было предложено собрать портфель. Перед ребенком лежали учебники, тетради, пенал. Рядом стоял пустой портфель. На просьбу педагога: «Собери портфель», ребенок взял и принес свой пустой портфель.

Педагог, используя жестовую подсказку, указала на парту, на которой лежали учебники и тетради. Ребенок подошел, взял ближайший к нему учебник и принес его взрослому. Таким образом, был сделан вывод о том, что ребенку данная инструкция незнакома, и собирать портфель он не умеет.

Тренинг.

В ходе тренинга использовались следующие методы:

- видеомоделирование;
- обучение работе по алгоритму;
- визуальное расписание.

На начальном этапе с ребенком отрабатывалось выполнение простых инструкций: «Открой портфель», «Достань из портфеля все», «Открой дневник», «Найди расписание уроков на завтра», «Открой пенал», «Наведи порядок в пенале», «Собери портфель». В качестве подсказки использовались фотографии учебных принадлежностей учащегося на основе метода «сначала – потом». Были подготовлены фотографии:

- закрытого и открытого портфеля;
- наполненного и пустого портфеля;

- закрытого и открытого на закладке дневника;
- открытого дневника с карточкой «сегодня» на одном из дней недели и открытого дневника с карточками «сегодня» и «завтра»;
- закрытого и открытого пенала;
- пенала, в котором ручки и карандаши лежат хаотично, и пенала, в котором ручки и карандаши лежат аккуратно;
- пустого портфеля и собранного портфеля.

Денис, ориентируясь на фото, выполняет вышеперечисленные устные инструкции.

Далее для более легкого и быстрого доступа к учебным принадлежностям все учебники и рабочие тетради по одному предмету были обернуты в обложки одинакового цвета, лежали в подписанной и обозначенной картинкой-символом папке. Письменные принадлежности, ножницы, линейки, ластики, циркуль аккуратно лежали в пенале в том месте, на которое были приклеены изображения соответствующих предметов.

Затем осуществлялась работа, направленная на обучение действиям по сбору портфеля по алгоритму, описанному в таблице 1. Напротив каждого пункта алгоритма в правом столбике ставится отметка о выполнении.

Таблица 1

Я собираю портфель на завтра	Выполнение
1. Я открываю дневник.	
2. Сегодня: месяц _____, число _____.	
3. Завтра: месяц _____, число _____.	
4. Я читаю, какие уроки будут завтра в школе.	
5. Первый урок –	
6. Мне нужно положить в портфель:	
7. Второй урок –	
8. Мне нужно положить в портфель:	
9. Третий урок –	
10. Мне нужно положить в портфель:	
11. Четвертый урок –	
12. Мне нужно положить в портфель:	
13. Пятый урок –	
14. Мне нужно положить в портфель:	
15. Шестой урок –	
16. Мне нужно положить в портфель:	

Предварительно для Дениса была составлена индивидуальная таблица 2 необходимых учебных принадлежностей по каждому предмету.

Таблица 2

Урок	Учебные принадлежности															
	Учебник	Тетрадь	Рабочая тетрадь	Альбом	Папка для труда	Краски, кисти	Фломастеры	Физк. форма	Чешки	Циркуль	Словарик	Дневник	Пенал	Бутылка с водой	Термос	Игрушка
Математика	+	+	+							+		+	+			
Русский язык	+	+	+								+					
Чтение	+		+													
Живой мир	+		+	+			+				+					
Устная речь	+															
Физкультура								+								
Труд			+		+											
Музыка	+															
ИЗО				+			+									
Ритмика									+							
Завтрак													+	+		
Перемена																+

Были сделаны маленькие карточки с фотографиями всех учебных принадлежностей и предметов, необходимых Денису в школе.

Учебник	Тетрадь	Рабочая тетрадь	Альбом	Папка для труда	Краски, кисти	Фломастеры	Физк. форма	Чешки	Циркуль	Словарик	Дневник	Пенал	Бутылка с водой	Термос	Игрушка
---------	---------	-----------------	--------	-----------------	---------------	------------	-------------	-------	---------	----------	---------	-------	-----------------	--------	---------

Ребенка обучали, ориентируясь по таблице 2, класть карточку с изображением необходимого предмета в рамочку в алгоритме «Я собираю портфель на завтра» по таблице 1. После того как карточки с изображениями учебных принадлежностей разложены в алгоритме, ребенок, соотнося изображения с реальными предметами, кладет их на стол. Затем он складывает предметы, лежащие на столе, в портфель. Рядом с рабочим местом ребенка находится табличка «Я возьму в школу воду, термос и игрушку».

После того как Денис с помощью алгоритмов и визуальных подсказок начал полностью выполнять всю цепочку действий, был снят видеоролик, на котором он собирает портфель.

Работа с родителями

Параллельно с тренингом ребенка в школе, мама обучалась приемам по формированию навыка сбора портфеля дома. Родители получили рекомендации о том, как использовать видеоролик: каждый раз перед сбором портфеля необходимо просмотреть с ребенком видеоролик. Используя опорную таблицу и алгоритм действий, собирать портфель, ориентируясь на видео. Дома после демонстрации эпизода ролика ребенку нужно было выполнить аналогичные действия. По мере того как ребенок становился более самостоятельным, опорная таблица и алгоритм использовались все реже, а затем были исключены.

Для увеличения ресурса самостоятельности была проведена работа по интенсивному подключению констатирующей, а затем планирующей речи. После демонстрации эпизода ролика ребенку нужно было выполнить аналогичные действия и ответить на вопрос: «Что ты сделал?». Затем после демонстрации эпизода ролика Денису нужно было выполнить аналогичные эпизоду действия. Перед его выполнением ребенку задавали вопрос: «Что ты будешь делать?».

После того как ребенок научился озвучивать каждое свое действие, видеоролик больше не использовался.

Достигнутые результаты

Денис научился собирать портфель.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить ребенка по аналогии составлять опорные таблицы и алгоритмы для сбора сумки в бассейн и на музыкальные занятия.

Кейс 4 «Пользование торговым автоматом»*Информация о ребенке*

Имя ребенка: Миша Р.

Возраст: 8 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.2

Класс: 2 класс

Форма организации образования: класс для обучающихся с РАС

Описание проблемной ситуации

Мальчик негативистичен. В школе часто демонстрирует нежелательное поведение. Используя систему жетонов, он получает поощрение в виде шоколадных круассанов. С целью повышения самостоятельности было принято решение научить мальчика самостоятельно покупать их в торговом автомате.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить Мишу совершать покупки в торговом автомате.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась в нескольких параллельных направлениях: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

Коррекционная работа осуществлялась педагогом-психологом в рамках консультирования семьи и индивидуальных коррекционных занятий.

В процессе работы с ребенком использовались два метода:

- обучение самостоятельному составлению алгоритмов действий;
- видеомоделирование.

Ребенок получил задание принести фотографию того автомата, в котором он планирует покупать круассаны. На занятиях с психологом Миша с помощью взрослого нашел в интернете информацию о данном автомате, а именно, инструкцию по использованию. С помощью психолога ребенок изменил обобщенную инструкцию под свой собственный алгоритм, описанный в таблице 3. Напротив каждого пункта алгоритма в правом столбике ставится отметка о выполнении – галочка или плюсики.

Таблица 3

1	Я хочу купить круассаны.	
2	В автомате круассаны находятся под номером ____.	
3	Круассаны стоят ____ рублей.	
4	Я попрошу у мамы 100 рублей.	
5	Я наберу на автомате номер ____.	
6	Я вставлю 100 руб. в купюроприемник.	
7	Я нажму кнопку «получить сдачу».	
8	Я подожду, пока автомат сбросит вниз круассаны.	
9	Я заберу сдачу и круассаны.	
10	Сдачу я отдам маме.	
11	Сегодня я хорошо вел себя в школе, получил 10 жетонов и купил себе круассаны. Это здорово!	

В интернете были найдены видеоролики с инструкциями по эксплуатации торгового автомата. Они были использованы в качестве материала для видеомоделирования.

Работа с семьей

В рамках консультативной работы с родителями был проведен тренинг с мамой ребенка по обучению видеомоделированию и использованию алгоритма.

Достигнутые результаты

Миша научился пользоваться торговым автоматом, самостоятельно составлять для себя алгоритмы. В ходе работы удалось изменить поощрение, сделав процесс покупки более значимым, чем пищевое подкрепление.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – в процессе покупки в торговом автомате учитывать желание значимых взрослых и одноклассников, то есть научить мальчика совершать покупки, ориентируясь на просьбы мамы или друзей.

Кейс 5 «Ориентировка в холодильнике и раскладывание продуктов»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Даниил П.

Возраст: 12 лет.

Программа: Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) на основе АООП, вариант 8.4

Класс: 4 класс

Форма организации образования: класс для детей с интеллектуальными нарушениями

Описание проблемной ситуации

Мальчик не умеет раскладывать в холодильнике купленные продукты.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка раскладывать продукты в холодильнике.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась педагогом дополнительного образования на индивидуальных занятиях студии «Наш дом» и педагогом-психологом в рамках консультирования семьи.

В ходе коррекционной работы использовались следующие методы и приемы:

– Зонирование пространства.

Перед началом коррекционной работы были изготовлены фотографии с изображениями продуктов, которые систематически покупаются в семье ребенка. Так как до этого мальчик был обучен ориентироваться в холодильнике и доставать необходимый ему продукт, опираясь на визуальные подсказки в виде фотографий, на данном этапе фотографии были наклеены внутри холодильника в тех местах, где обычно располагались продукты, изображенные на них.

- Система подсказок и поощрений от самой сильной к самой слабой:
- полная физическая подсказка (взрослый придерживает ребенка за плечи и направляет его руку сначала в пакет, помогая взять продукт, а затем подводит к холодильнику, помогает его открыть и положить продукт на нужную полку);
 - частичная физическая подсказка (в ходе помощи взрослый снижает интенсивность физической подсказки, направляя ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку прикосновением к локтю);
 - жестовая подсказка (взрослый направляет ребенка к пакету с продуктами и к холодильнику, используя указательный жест);
 - визуальная подсказка: картинка или слово (ребенку демонстрируется фотография с изображением продукта, который необходимо достать из пакета и убрать в холодильник).

После того как ребенок справляется с цепочкой однородных действий, к визуальной подсказке добавляется вербальная в виде названий продуктов.

Достигнутые результаты

С помощью зонирования пространства и визуальных подсказок Даниил научился раскладывать продукты в холодильник.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить ребенка раскладывать продукты в холодильник, ориентируясь на частичную вербальную инструкцию.

Кейс 6 «Замена туалетной бумаги в туалете»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Софья М.

Возраст: 10 лет

Программа: СИПР на основе АООП, вариант 8.4

Класс: 3 класс

Форма организации образования: класс для детей с интеллектуальными нарушениями

Описание проблемной ситуации

Служба сопровождения школы получила запрос от классного руководителя на помощь в связи с тем, что ученица 3 класса во время урока попросилась в туалет и длительное время не возвращалась, хотя раньше такого не происходило. Когда педагог пришел за девочкой в туалет, он увидел, что она сидит на унитазах. Учитель спросил у девочки: «Ты все?». Та ответила: «Бумага...»

В ходе беседы с мамой выяснилось, что подобные ситуации часто происходили дома. Девочка, сидя в туалете, говорила «бумага», и мама приносила ей новый рулон.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить девочку заменять туалетную бумагу в туалете.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась по следующим направлениям: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

Коррекционная работа осуществлялась педагогом-психологом в рамках консультирования семьи и индивидуальных коррекционных занятий.

В ходе коррекционной работы использовались следующие методы и приемы:

- Зонирование пространства. Перед началом коррекционной работы в домашнем туалете и в ближайшем к классу были выделены по две зоны хранения туалетной бумаги. Первая – на держателе туалетной бумаги, вторая – рядом со сливным бочком в герметично закрываемом контейнере.
- Система подсказок и поощрений от самой сильной к самой слабой. С помощью поощрений Софья должна была выбросить втулку использо-

ванного рулона в мусорное ведро; открыть контейнер с запасным рулоном и повесить его на держатель. После того как она вымоет руки, она должна достать из определенного места дома или в классе новый рулон, отнести его в туалет и убрать в контейнер для запасного рулона.

Более подробно опишем иерархию подсказок и особенности их использования:

- полная физическая (взрослый придерживает ребенка за плечи и направляет его руку сначала к контейнеру с запасным рулоном, помогая взять его, а затем подводит к держателю туалетной бумаги и рукой ребенка повесить на него рулон);
- частичная физическая (в ходе помощи взрослый снижает интенсивность физической подсказки, направляя ребенка легким прикосновением к плечу, а его руку прикосновением к локтю);
- жестовая (взрослый направляет ребенка к контейнеру с запасным рулоном, используя указательный жест);

После того как Софья справляется с цепочкой однородных действий, к жестовой подсказке добавляется вербальная в виде глаголов повелительного наклонения: *достань, повесь.*

Работа с семьей

В рамках консультативной работы с родителями был проведен тренинг с мамой ребенка по обучению использованию системы подсказок.

Достигнутые результаты

Девочка научилась менять рулон туалетной бумаги дома и в школе.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – научить девочку менять мыло в ванной, когда оно закончится.

Кейс 7 «Соблюдение правил поведения в транспорте.

Умение пристегивается в автомобиле»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Максим Н.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.3

Класс: 1 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Родители мальчика обратились за индивидуальной консультацией в службу сопровождения школы в связи со стереотипным проявлением протестного поведения их ребенка в машине. В ходе беседы выяснилось, что Максим негативно реагирует в тот момент, когда родители хотят пристегнуть его ремнем безопасности. Если же его оставить не пристегнутым, он часто вскакивает, хватая разные предметы.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить мальчика сидеть в машине, пристегнутым ремнем безопасности.

Ход работ

Коррекционная работа осуществлялась педагогом-психологом в рамках заочного консультирования и обучения родителей, реализуемого службой сопровождения школы в виде стенда «Быт в диалоге».

В ходе консультирования родителями была предложена информационно-обучающая статья на указанном стенде.

Родителям был предоставлен материал о причинах, которыми может быть обусловлено такое поведение, о способах организации занятости ребенка во время длительного ожидания, например, очереди в поликлинике, или при поездке в автомобиле.

Кроме того перед родителями освещались темы возможного использования методов видеомоделирования и социальных историй.

После ознакомления с информационным стендом родители совместно с психологом предположили, что для ребенка большую трудность составляет необходимость долго сидеть на одном месте. В результате были выбраны предметы, удовлетворяющие потребность Максима в движении, а именно: надувная накладная на бустер, позволяющая покачиваться, подпрыгивать и т.д. и жвачка для рук, манипулирование с которой было значимо для мальчика и успокаивало его. Кроме того был снят видеоролик, на котором было изображено, как все члены семьи (папа, мама и старший брат), садясь в машину, пристегиваются.

После этого была произведена работа, в результате которой мальчик научился пристегиваться самостоятельно. Семья сняла этот эпизод, он был добавлен в первый видеоролик. В дальнейшем согласно принципам видеомоделирования перед каждой поездкой в машине мальчик просматривал этот видеоролик в качестве подсказки.

Достигнутые результаты

Максим научился самостоятельно пристегиваться в машине, стал ездить пристегнутым.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – учить мальчика оставаться на одном месте, сидя до 40 минут.

Кейс 8. «Использование телефона. Умение подзывать к телефону того, кому звонят, или сообщать, что его нет»

Информация о ребенке

Имя ребенка: Глеб С.

Возраст: 7 лет

Программа: АООП НОО, вариант 8.2

Класс: 1 класс

Форма организации образования: класс для детей с РАС

Описание проблемной ситуации

Классный руководитель обратилась в службу сопровождения школы с просьбой помочь ее ученику научиться подзывать к телефону маму или папу, когда им звонят, или сообщать, что их нет.

Цели коррекционной работы с ребенком

Научить ребенка подзывать к телефону того, кому звонят, или сообщать, что его нет.

Ход работы

Коррекционная работа осуществлялась учителем-логопедом в рамках индивидуальных коррекционных занятий по развитию диалогической речи.

Коррекционная работа осуществлялась в двух параллельных направлениях: работа с ребенком и работа с семьей.

Работа с ребенком

В ходе коррекционной работы обучали ребенка отвечать на звонок по заданному алгоритму.

Учитель-логопед совместно с ребенком составлял алгоритм ведения диалога по телефону. Предварительно актуализировались знания ребенка об именах и отчествах родителей. Так например, было важно, чтобы на имена Алексей, Леша, Алеша, Алексей Владимирович и Ольга, Оля и Ольга Викторовна Максим научился реагировать одинаково и понимал, кого нужно позвать к телефону.

Перед началом коррекционной работы были изготовлены фотографии с изображениями родителей и карточки с перечнем возможных имен. Кроме того, были отработаны местоимения «он», «она», «его», «ее».

Был разработан алгоритм, который использовался ребенком в том случае, когда он отвечал на телефонный звонок. Напротив каждого пункта алгоритма в таблице 4 в правом столбике ставится отметка о выполнении.

Таблица 4

1	Я слышу звонок телефона	
2	Я беру трубку и говорю: «Алло»	
3	Я слышу ответ: «Алло»	
4	<i>Человек хочет поговорить со мной</i>	<i>Человек сразу просит позвать маму или папу</i>
5	Он спрашивает, я отвечаю	«Позови, пожалуйста _____»
6		Когда я слышу мамино имя, я несу трубку маме
7		Когда я слышу папино имя, я несу трубку папе
8		Если позвали взрослого, которого нет дома, я говорю: «Его (ее) нет дома, перезвоните, пожалуйста»

9		Я отношу трубку другому взрослому	
10	Я вежливо прощаюсь: «До свидания»		

По этому алгоритму была проведена серия тренингов.

Работа с семьей

В рамках консультативной работы с родителями был проведен тренинг с мамой ребенка по обучению использованию алгоритма. Затем с целью генерализации навыка Максиму на домашний телефон звонили его учителя. Кто-то начинал беседу с ним, а кто-то сразу звал родителей.

Достигнутые результаты

Ребенок научился звать к телефону того взрослого, которому звонят. Наблюдались затруднения, если этого взрослого не было дома или звонивший хотел поговорить лично с ним. Но с помощью взрослого по разработанному алгоритму он справлялся с этой задачей.

Рекомендации по дальнейшей работе

Цель дальнейшей работы – расширение возможности ведения диалога.

2.2.6 Формирование «модели психического»

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

«Модель психического» («теория психического») определяется как способность делать вывод о ментальных состояниях других людей (их мыслях, желаниях, намерениях, убеждениях) и способность использовать эту информацию, чтобы интерпретировать то, что они говорят, понимать смысл их поведения и предугадывать, что они будут делать впоследствии [24].

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

Диагностический этап коррекционной работы по формированию «модели психического»

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

1. Восприятие основных эмоций

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

Ребенку по очереди показывают карточки с пиктограммами/фотографиями основных эмоциональных состояний. Инструкция: «Назови, пожалуйста, что чувствует человек на картинке».

Перед ребенком кладут 5 карточек с пиктограммами/фотографиями. Инструкция: «Покажи, где человек на карточке радуется, злится и т.д.». Результаты ответов фиксируются в таблице 5.

Таблица 5

Пиктограммы	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление
Экспрессивно					
Импрессивно					
Фотографии	Радость	Грусть	Злость	Испуг	Удивление
Экспрессивно					
Импрессивно					

2. Понимание причин эмоций

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

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

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

Если ребенок отвечает правильно, ему задается вопрос на понимание причин эмоций: «Как ты думаешь, почему мальчик радостный?».

3. Сформированность «модели психического»

Процедура обследования состоит из 10 субтестов, направленных на диагностику когнитивных компонентов психических репрезентаций, а

также диагностику механизмов получения информации о психических состояниях других людей.

– **Понимание принципа «видение приводит к знанию»**

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

Тест «Кубики в коробке»

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

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

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

Тест «Кто знает, что лежит в коробке?»

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

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

– **Различение физического и психического**

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

Тест «Собака»

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

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

Тест «Печенье»

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

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

– **Понимание ментальных состояний другого человека**

Успешное прохождение этих заданий основывается на понимании того, что видение приводит к знанию. Исследуется способность ребенка отличать свои собственные представления и знания от знаний и

представлений другого человека, понимать, что у другого есть представления, и они могут быть ошибочными и неверными. Кроме того, в более сложных заданиях второго порядка необходимо понимание, что некто имеет представление о том, что другой имеет представление о том, что у некоего есть представление. Оценивается способность осознавать, что в основе поведения могут лежать представления, которые не соответствуют реальности, то есть неверные мнения.

Тест «Смартис»

Материал: коробка из-под конфет.

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

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

Тест «Салли-Энн»

Материал: Рисунок с изображением истории про двух кукол.

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

Тест «Мороженое»

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

Инструкция: «Это Маша и Коля. Сегодня они пришли в парк. Приехал фургон с мороженым. Коля хочет купить мороженое, но он забыл деньги дома. Чтобы купить мороженое, ему надо пойти домой и взять деньги. Мороженщик говорит Коле: «Все в порядке, Коля, я буду в парке весь день. Так что ты можешь пойти домой и взять деньги, а потом вернуться и купить мороженое. Я все еще буду здесь». Итак, Коля побежал домой за деньгами.

Но когда Коля ушел, мороженщик изменил свои планы. Он решил, что не собирается оставаться в парке всю вторую половину дня, вместо этого он пойдет продавать мороженое возле кинотеатра. Он говорит Маше: «Я не буду, как сказал, стоять в парке, вместо этого я пойду к кинотеатру».

Проверка понимания № 1: «Коля слышал, что мороженщик сказал Маше?»

Итак, после полудня Маша пошла домой, а мороженщик отправился к кинотеатру. Но по пути он встретил Колю и сказал: «Я передумал. Я не хочу оставаться в парке, я собираюсь продавать мороженое около кинотеатра».

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

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

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

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

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

– **Понимание обмана**

Тест «Следы»

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

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

Тест «Спрячь монету»

Материал: Монета.

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

– **Понимание намерений другого человека**

Тест «Что хочет мальчик?»

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

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

Результаты тестирования заносятся в протокол.

Протокол обследования «модели психического»

№	Навык	Тест	Результат	Объяснение
1	Видение приводит к знанию	Кубики в коробке		
2		Кто знает, что лежит в коробке?		
3	Различение физического и психического	Собака		
4		Печенье		
5	Понимание ментальных состояний другого человека	Смартис		
6		Салли-Энн		
7		Мороженое		

№	Навык	Тест	Результат	Объяснение
8	Обман	Следы		
9		Спрячь монету		
10	Понимание намерения другого по направлению взгляда	Что хочет мальчик?		

Содержание коррекционной работы по формированию «модели психического»

Коррекционная работа по формированию «модели психического» включает следующие направления [26]:

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

Понимание эмоций и причин эмоций

Данное направление реализуется в 4 этапа.

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

Этап 2. Детям предлагаются схематично изображенные жизненные ситуации, которые вызывают у их героев различные эмоции. Ребенок должен усвоить, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации. При выполнении данных заданий дети усваивают основные принципы:

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

Например, при формировании эмоции гнева используется картинка, иллюстрирующая, что одна девочка забрала мишку у другой девочки, и не хочет его отдавать.

Психолог дает комментарий: «Посмотри, Наташа забрала мишку у Кати и не хочет отдавать обратно». Ребенку задается вопрос о том, что чувствует персонаж, изображенный на картинке. Дается подсказка в виде четырех возможных вариантов ответа. «Как ты думаешь, что чувствует Катя, когда Наташа не дает ей мишку? Она радостная, грустная, рассерженная или испуганная?». Ребенок отвечает устно или показывает на одну из карточек с изображением эмоции.

Если ребенок отвечает правильно, ему задается вопрос на понимание причин эмоций: «Как ты думаешь, почему Катя рассержена?».

Если ребенок неправильно ответил на вопрос о том, что чувствует персонаж, ему дается подсказка. Специалист указывает на карточку с изображением эмоции гнева: «Посмотри, Катя рассержена. Она рассержена, потому что Наташа не дает ей мишку».

Затем озвучивается главный принцип, который должен усвоить ребенок: **«Когда кто-то делает нам плохо нарочно, мы сердимся».**

Ребенок совместно со взрослым вписывает ответы в бланк.

Что почувствовала Катя, когда Наташа забрала у нее мишку?

Она радостная, грустная, рассерженная или испуганная?

Почему она радостная/грустная/рассерженная/испуганная?

Этап 3. Формирование понимания эмоций, обусловленных желанием.

При выполнении данных заданий дети усваивают следующие принципы:

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

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

Что хотел Петя?

Что чувствовал Петя, когда пошел купаться?

Он радостный или грустный?

Почему он радостный/грустный?

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

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

Например, ребенку демонстрируется картинка, на которой изображено, что девочка (Наташа) хочет конфеты и думает, что к чаю купят конфеты.

Ребенку задаются вопросы: Что хочет Наташа? О чем думает Наташа? Как ты думаешь, что чувствует Наташа? Она радостная или грустная? Почему она радостная?

Понимание механизмов получения информации

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

- *Один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек.*
- *Люди могут видеть некоторые вещи по-разному.*
- *Люди могут знать о вещах, только если они их видели. Если они не видели что-то, то потом они и не будут знать об этом.*
- *Люди будут искать вещи там, где они их видели, и не будут искать там, где они их не видели.*
- *Если люди не видели, как вещи перемещались, то они будут думать, что они остались на том же месте.*
- *Если люди не знали, что вещи изменились, то они будут думать, что они остались такими же.*

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

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

Данное упражнение повторяется с другими изображениями. Главный принцип, который должен понять ребенок: *Один человек может видеть отличное от того, что видит другой человек.*

Заключение

Представленная в методическом пособии система помощи разработана на основе двадцатилетнего опыта работы школьного отделения, службы психолого-педагогического сопровождения Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета и на основе современных технологий оказания помощи детям с РАС.

Описанная система разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Внедрение практических материалов пособия в работу общеобразовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи позволит:

- Повысить компетенции учителей и специалистов в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, обучающихся по адаптированным основным образовательным программам.
- Организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в соответствии с требованиями Стандарта.
- Преодолеть трудности в освоении детьми с РАС адаптированных основных образовательных программ, в развитии, социальной адаптации и социализации.

Список литературы

1. *Айрес Э.Д.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009.
2. *Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма / Пер. с англ. Д.В. Ермолаева. М.: Теревинф, 2006.
3. *Бардышевская М.К., Лебединский В.В.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М., УМК «Психология», 2003.
4. *Богдашина О.Б.* Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2014.
5. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2, 3. Пер с англ. Б. Зуева, А. Чечиной, И. Дергачевой и др. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.
6. *Горячева Т.Г., Никитина Ю.В.* Применение метода сенсомоторной коррекции при работе с детьми с аутистическими расстройствами. М.: Институт бизнеса и политики, 2011.
7. *Гринспен С., Уидер С.* На ты с аутизмом. М.: Теревинф, 2013.
8. *Дмитриева Т.П., Сабельникова С.И., Хотылева Т.Ю.* Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе. Методические рекомендации для учителей начальной школы. Серия «Инклюзивное образование». М.: МГППУ, 2012.
9. *Захарова И.Ю., Моржина Е.В.* Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. М.: Теревинф, 2012.
10. *Лиф Р., Макэкен Д.* Идет работа. Стратегии работы с поведением. Издательство: ИП Толкачев, 2016.
11. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. Изд. 4-е, стер. М.: Теревинф, 2007.
12. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
13. *Семаго Н.Я.* Инклюзивное образование. Вып. 2. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М.: МИРОС, 2010.
14. *Семенович М.Л., Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Стальмахович О.В.* Адаптация образовательной программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. 177 с.

15. *Смит Т.* Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015. 355 с.
16. *Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики.* Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
17. *Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях.* Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина / Под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2012. 56 с.
18. *Солдатенкова Е.Н.* Оценка уровня сформированности представлений о себе у детей с расстройствами аутистического спектра // Сибирский вестник специального образования. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева., 2014. № 1 (13). С. 71–80.
19. *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010. 84 с.
20. *Хаустов А.В.* Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития, 2012. № 1 (36). С. 1–16.
21. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 1. С. 27–37.
22. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 2. С. 20–28.
23. *Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Ахутина Т.В.* Профилактика и преодоление трудностей обучения на раннем этапе. Методическое пособие. М.: В. Секачев, 2013.
24. *Baron-Cohen S., Leslie A., Frith, U.* Does the autistic child have a theory of mind? // *Cognition*, 1985. Vol. 21.
25. *Beyer J., Gammeltoft L.* Autism and play. L.: Jessica Kingsley, 2000.
26. *Howlin P., Hadwin J., Baron-Cohen S.* Teaching children with autism. A practical guide for teachers and parents, 1999.
27. *Jirgal D., Bouma K.* A sensory integration observation guide for children from birth to three years of age. *Sensory Integration Special Interest Section Newsletter*. 12, 2. , 1989.
28. *Koegel L.K., Koegel R.L.* Motivating communication in children with autism. In E. Schopler, G.B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. pp. 73–87. New York: Plenum press, 1995.
29. *Koegel R.L., O'Dell M.C., Dunlap G.* Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts // *Journal of autism and developmental disorders*, 1988. Vol.18. pp. 525-538.

30. *Mesibov G., Shea V., Schopler E.* (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York, Plenum Press.
31. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R). The ABLLS-R Protocol. Behavior Analysts, Inc., 2006.
32. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Behavior Analysts, Inc., 2006.
33. *Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A.* DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. p. 410.

Нормативные документы

1. Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Закон Российской Федерации от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 01.09.2013 г.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Положение о психолого-медико-педагогической комиссии».
7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 23.05.2016 г. № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности ПМПК». Методические рекомендации.
8. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 мая 2002 г. № 29/2141–6 «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА».

**Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И.,
Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В.**
Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся
с расстройствами аутистического спектра.
Методическое пособие

Под общей ред. Хаустова А.В.

Редакторы *Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович*
Корректоры *О.А. Власова, И.В. Садикова*
Компьютерная верстка *М.В. Мазоха*

Подписано в печать: 23.11.2016
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 6,5 Усл.-изд. л. 7,8.
Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии